

# RELATÓRIO JACQUES DELORS E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: orientações para o ensino da educação física

*Eduardo Borba Gilioli<sup>32</sup>*

*Maria Terezinha Bellanda Galuch<sup>33</sup>*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os princípios formativos presentes no Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Educação Física e o reflexo da concepção de formação escolar presente nesses documentos para a organização do ensino da Educação Física. As análises sugerem princípios formativos comuns aos dois documentos, bem como limites ao ensino da Educação Física com base nessa perspectiva, pois o que está em jogo é o atendimento às necessidades do atual modelo produtivo e não a apropriação dos conhecimentos relacionados à cultura corporal.

**Palavras-chave:** Relatório Jacques Delors. Parâmetros curriculares nacionais. Educação física.

<sup>32</sup> Graduação em Educação Física pela Faculdade Integrada de Fátima do Sul - MS (1999), especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo IBPEX (2002) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013). E-mail: eduardoborbagilioli@hotmail.com

<sup>33</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1996); Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004); Estágio Pós-Doutoral, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2013). Docente do PPGE da Universidade Estadual de Maringá. e-mail: galuch@brturbo.com.br

## JACQUES DELORS REPORT AND BRAZILIAN CURRICULAR PARAMETERS FOR HIGH SCHOOL: guidelines for the teaching of physical education

### ABSTRACT

The formation principles in the Jacques Delors Report and in the Brazilian Curricular Parameters for the high school for Physical Education are analyzed. The impact of school formation in the above documents for the organization of the teaching of Physical Education is further investigated. Above analyses suggest formation principles in the two documents and the limits to the teaching of Physical Education based on this perspective. The compliance to the requirements of current production model is actually relevant and not the appropriation of knowledge related to body culture.

**Keywords:** Jacques Delors report. Brazilian Curricular Parameters. Physical Education.

### INTRODUÇÃO

É consenso entre estudiosos do campo educacional que a década de 1990 foi marcada por significativas alterações na organização da educação brasileira. Essas mudanças expressam uma nova concepção de educação escolar, influenciando a seleção de conteúdos, métodos de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação. Enfim,

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.537).

O aparato legal da reforma demonstra a necessidade de atualização do currículo frente às demandas sociais. Desse modo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em

consonância com a Constituição Federal, prevê à União a responsabilidade de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Com a intenção de proporcionar uma formação comum pela seleção de conteúdos mínimos e pelo estabelecimento de “[...] metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001, p.5), são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Conforme o Ministério da Educação, esses documentos não são modelos curriculares

homogêneos e impositivos, já que, segundo a LDB, é facultado aos estados e municípios elaborarem suas propostas curriculares e pedagógicas. Todavia, mesmo que sejam apenas documentos orientadores, sem a obrigatoriedade de serem implantados na sua íntegra; mesmo que esses documentos não sejam lidos pela totalidade dos professores e que diretores e coordenadores pedagógicos não os adotem como guia de decisões na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das suas escolas; mesmo que Secretarias de Educação não os assumam oficialmente, não há como desconsiderar a força que uma proposta curricular oficial exerce sobre a educação escolar (GALUCH; SFORNI, 2011, p.47).

Mesmo porque, o modelo formativo proposto oficialmente sofre as influências do processo de globalização<sup>34</sup> da economia, logo, essa demanda formativa não se origina nos documentos oficiais, antes, são reflexo das necessidades sociais mais amplas. Como forma de adequar a educação escolar aos 'códigos da modernidade', na década de 1990 foi produzida:

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais [...] mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.47).

<sup>34</sup> De acordo com Castanho (2009), o fenômeno da globalização deve ser compreendido como um processo de internacionalização inerente à expansão das relações sociais capitalistas. Portanto, "[...] a globalização tem a mesma idade que o capitalismo, algo como quinhentos anos." (CASTANHO, 2009, p. 14). A interpretação de Castanho (2009) é importante na medida em que se opõe às tentativas de apresentação da globalização como um processo novo e humanizador.

Nesse contexto, um importante documento se destaca: “[...] o Relatório Delors [...] fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países da atualidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.55), com vistas a “[...] nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI” (RIZO, 2012, p. 58).

Pelo exposto, o objetivo do presente trabalho é analisar os princípios formativos contidos no Relatório Jacques Delors e nos PCNs de Educação Física para o ensino médio (PCNs-EM)<sup>35</sup>, com a intenção de verificar como a concepção de educação presente nesses documentos podem influenciar a organização do ensino da Educação Física para esse nível de ensino, bem como os limites desse tipo de formação.

#### O RELATÓRIO JACQUES DELORS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO SÉCULO XXI

“Relatório Jacques Delors” é como ficou conhecido o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”.

Sob a chancela da UNESCO e contando com a participação de intelectuais de diversas partes do mundo, presidido por

<sup>35</sup> Os PCNs-EM explicitam que o maior problema da Educação Física encontra-se nesse nível de ensino, por isso a opção em analisar esse documento.

Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças e ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995) (DELORS, 1998), a comissão delineou os princípios formativos para o cidadão do século XXI. Esse documento explicita a concepção de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento que vem norteando as práticas pedagógicas.

A comissão foi formada oficialmente no ano de 1993. Em 1996, após inúmeras reuniões, encontros de grupos de estudo e várias outras atividades, finalizou os trabalhos e divulgou o Relatório. Nele, ficaram expostos princípios educativos válidos “[...] tanto em nível nacional como mundial” (DELORS, 1998, p.12).

No prefácio do Relatório, assinado por Jacques Delors, evidenciam-se os objetivos educacionais do ‘sujeito Delors’ (RIZO, 2012), que se pretende formar:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação [...] que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p.11).

Um dos principais problemas mencionados no Relatório é que, fomentados pela pobreza e pela intolerância, os conflitos sociais possam ocorrer em larga escala, por isso

[...] os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (DELORS, 1998, p.74).

Na busca pela coesão social, a valorização da diversidade se destaca.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da **diversidade** um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos (DELORS, 1998, p. 52, destaque nosso).

Percebe-se no discurso de valorização da diversidade a necessidade de administrar a pobreza, uma vez que o que está em jogo é o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

Enquanto se falava em desigualdade social, procuravam-se formas para combatê-la e a forma mais razoável seria a transformação social. Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do ‘respeito’ às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade (GALUCH; SFORNI, 2011, p.63).

O crescimento da desigualdade social, relacionado ao desemprego e à preca-

rização do trabalho, é intrínseco ao desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias à produção capitalista: “[...] o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico” (DELORS, 1998, p.79).

O desemprego estrutural é uma das faces da crise atual do capital, juntamente com o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista<sup>36</sup> que tinha sustentado “[...] o padrão de acumulação do capitalismo nos últimos cinquenta anos [...]” (FRIGOTTO, 2010, p.21).

Sobre o novo modelo produtivo, cujo elemento central é a flexibilidade, Harvey explica:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada com um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na **flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo**. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários

<sup>36</sup> O taylorismo não coincide com o fordismo, mas as características essenciais de ambos aglutinam-se, formando os princípios da produção em massa/rígida.

vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (HARVEY, 2010, p. 140, destaques nossos).

A rigidez da linha de montagem com maquinaria pesada, produção em série, em larga escala e estocagem de produtos com o objetivo de antecipar demandas, também conhecida por *just in case*<sup>37</sup>, começou a dividir espaço com processos produtivos de base leve e flexível, nos quais a informática e a microeletrônica tiveram papel fundamental. Isso tornou possível uma produção automatizada e programável para diversos fins. Com estoque diminuto ou suprimido, denominado pela expressão *just-in-time*, a produção é executada no tempo e na quantidade exata, em pequenos lotes. Esse padrão favorece uma melhor e mais rápida adaptação das empresas aos riscos e às incertezas do mercado.

Nesse padrão produtivo, o emprego fixo, formal e estável cede espaço ao trabalho informal, em tempo parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, domiciliar, bem como ao setor de serviços. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho contribuem para minimizar as responsabi-

<sup>37</sup> Podemos afirmar que as expressões *just in case* e *just in time* se referem respectivamente a dois modelos opostos de organização da produção capitalista. O primeiro era regido pela demanda, que era superior à oferta, de forma que, mesmo produzindo em grande quantidade, a venda estaria garantida; o segundo baseia-se na oferta, pois o poder de compra tornou-se inferior à capacidade produtiva. Nesse contexto, é mais interessante pensar na qualidade dos produtos e no potencial de marketing como fator de criação de necessidades cada vez mais efêmeras e fúteis (CORIAT, 1988).

lidades e os compromissos das empresas sobre os funcionários e, assim, fortalecer o capital e intensificar a exploração de mais valia. Com isso, tanto a admissão dos trabalhadores em períodos de aquecimento do mercado quanto o seu descarte em momentos de arrefecimento podem ser executados com o mínimo de prejuízo aos contratantes. Dessa forma, o controle sobre o trabalhador torna-se cada vez mais intenso.

Em decorrência da diversificação e do requinte do instrumental de trabalho e dos produtos, os trabalhadores, que antes eram submetidos a tarefas parcializadas e repetitivas nas linhas de montagem, passam a realizar várias operações e até a controlar a qualidade dos objetos, trabalhando em equipe para resolver tanto os problemas apresentados nas ilhas de produção quanto os do próprio mercado.

No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em '**coletivos de trabalho**' ou '**grupos de projeto**', a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de **taylorismo ao contrário** (DELORS, 1998, p. 94, destaques nossos).

Aparentemente, a demanda por um trabalhador polivalente, criativo, flexível, cooperativo e inovador poderia ser considerada como uma valorização do desenvolvimento humano do indivíduo; ou seja, estaria ocorrendo a 'recuperação' da subjetividade que se encontrava embrutecida na produção em massa. Na verdade, a ins-

tabilidade do mercado exige a polivalência do indivíduo e que ele saiba aproveitar as possibilidades de subsistência, adaptando-se aos imperativos do mercado (GALUCH; PALANGANA, 2008).

Ao mesmo tempo, a lida com o aparato tecnológico de ponta imprime em alguns indivíduos uma sensação de evolução do trabalho. Todavia, ocorre o inverso. Para a grande maioria dos trabalhadores, as operações que realizam prescindem do entendimento da estrutura e do funcionamento do instrumental que utilizam, pois a própria elaboração desses instrumentos já foi feita com o objetivo de valorizar o capital e não o trabalhador. Para tal objetivo, o saber fazer e o próprio treinamento em serviço bastam.

Diante das incertezas dos indivíduos com relação às ocupações futuras, embasado no princípio de Jomtien, o Relatório reforça o conceito de educação ao longo da vida (RIZO, 2012), em que cada pessoa deve aprender a aprender, adaptando-se continuamente às novas exigências sociais.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada (DELORS, 1998, p.18).

O aumento da incerteza com relação às futuras ocupações e a crescente variação das atividades desempenhadas pelos indivíduos

ao longo da vida contribui para a obsolescência dos conteúdos curriculares clássicos, ou seja, do próprio conhecimento científico. Pois, “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93).

Por conseguinte, deve-se falar “[...] mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (DELORS, 1998, p. 96), considerada uma ‘pesada bagagem’ escolar desnecessária e inapropriada, especialmente para um mundo em constante mudança.

O ensino fundado na transmissão de conteúdos sistematizados só se torna uma ‘pesada bagagem’ se o fim proposto for a adaptação do indivíduo ao trabalho simplificado. No que se refere ao ensino dos ‘mais talentosos’, “[...] dos alunos mais dotados, os ‘dirigentes de amanhã’” (DELORS, 1998, p. 213), a ‘pesada bagagem’ é pressuposto da ‘criação’.

Pela utilização de termos com conotação positiva, mas de intenções veladas, a linguagem do Relatório expressa a tentativa de obtenção de consenso. Quando se fala de criatividade, é comum pensar na elaboração humana de novos instrumentos materiais e simbólicos; portanto, ninguém se oporá a essa defesa. No entanto, se abstraídos de sua relação com o trabalho concreto, os pressupostos da criatividade tornam-se obscuros. Assim, para alguns

indivíduos, instrumentalizados pelo conhecimento científico, a criatividade corresponde à elaboração original de produtos materiais e ideais, ao passo que, para a massa dos trabalhadores, a criatividade se encontra no limite da adaptação às precárias condições de trabalho para a manutenção da vida. O termo ‘criatividade’, apesar de aparecer com frequência no Relatório, não tem sempre o mesmo sentido: quando se refere à educação dos futuros dirigentes, o conteúdo é um; quando trata da formação da massa trabalhadora, o conteúdo é outro. Em conclusão, “[...] identidade de termos não significa identidade de conceitos” (GRAMSCI, 1978, p. 180).

Como forma de demonstrar o anacronismo da educação escolar, os relatores afirmam: “A observação da economia informal nos países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal” (DELORS, 1998, p. 84). Portanto, a escola deve se atualizar e pensar em uma formação de “[...] base mais comportamental do que intelectual” (DELORS, 1998, p. 95).

Se a desvalorização do conhecimento sistematizado como conteúdo do ensino escolar se intensifica, devido ao processo de simplificação do trabalho, a escola torna-se mais uma instância educativa, e não o principal espaço de formação, sobretudo porque: “A intuição, o jeito, a capacidade

de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente reservadas a pessoas com altos estudos” (DELORS, 1998, p. 95).

A formação pretendida pelo Relatório Delors impõe ao indivíduo ser o ‘dono de seu próprio destino’, manter sua empregabilidade, ser criativo e flexível para suprir suas necessidades básicas de subsistência, além de responsabilizar-se pela resolução dos problemas de seu contexto social. Por sua vez, o ensino escolar coloca em segundo plano a transmissão de conhecimento sistematizado, pois o que mais importa é alterar o comportamento do indivíduo para a resolução de problemas imediatos e não o prover de instrumentos que possibilitam uma análise mais acurada da realidade.

Tendo detectado no Relatório Delors o esvaziamento do conteúdo sistematizado na formação escolar requerida ao cidadão do século XXI, para atender às demandas sociais imediatas, passamos à análise dos PCNs-EM com a intenção de verificar uma possível sintonia entre ambos os documentos e como esse tipo de formação influencia o ensino da Educação Física.

#### PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Os PCNs do Ensino Médio são formados por quatro volumes: volume 1 – Bases Legais; volume 2 – Linguagens, Códigos

e suas Tecnologias; volume 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; volume 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999).

O volume 2, intitulado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é composto por: 1- Apresentação; 2- O sentido do aprendizado na área; 3- Competências e habilidades, subdividida nos conhecimentos de Língua Portuguesa (3a), de Língua Estrangeira Moderna (3b), de Educação Física (3c), de Arte (3d) e de Informática (3e); 4- Rumos e desafios e 5- Bibliografia.

Nossa análise será pautada nos conhecimentos de Educação Física e em sua relação com questões presentes nos itens, 1, 2 e 4.

Na apresentação do documento, fica claro que o objetivo é criar uma identidade para o Ensino Médio de modo a alinhar a formação dos alunos às necessidades do mundo contemporâneo, tomando o respeito à diversidade como eixo estruturante da proposta (BRASIL, 1999), assim como no Relatório Delors: “No alvorecer do século XXI a proteção da diversidade cultural deve tornar-se um elemento essencial de todos os programas de educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p.237-238).

Já no item 2, afirma-se que, em virtude do ‘bombardeio’ de informações que atinge os indivíduos na contemporaneidade, é necessário refletir sobre os códigos linguísticos. Essa reflexão passa pela “[...] **preservação da identidade** de grupos sociais **menos institucionalizados** e uma



possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar” (BRASIL, 1999, p. 21, grifos nossos).

Em Delors (1998), o respeito à variedade linguística também se constitui em fator de coesão social e reflete a expressão da diversidade cultural da humanidade. Todavia, preservar a identidade de pessoas que tiveram menos possibilidade de acesso a um ensino institucionalizado, e, portanto, menos possibilidade de se apropriar do conhecimento objetivado pelo gênero humano, não necessariamente auxilia esses sujeitos a compreender e a intervir na realidade.

A ênfase dada à linguagem com seus códigos e tecnologias e a sua utilização como instrumento ‘transdisciplinar’ na organização curricular do Ensino Médio coaduna-se com os princípios de formação requeridos pelo processo de globalização, tal como se encontram expressos no Relatório Delors.

Tal organização curricular atuaria em duas frentes: uma, no sentido de “[...] promover o desenvolvimento tecnológico do país com vistas à competição política e internacional” (BRASIL, 1999, p. 26); outra, no sentido de “[...] desenvolver uma consciência **crítica** sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins” (BRASIL, 1999, p. 26, grifo nosso).

A formação de cidadãos críticos é defendida tanto pelo Relatório Delors como pelos PCNs-EM; no entanto, percebemos que o conceito de ‘crítica’, no caso em questão, sofreu reformulações. A crítica pressupõe profundo conhecimento do que se critica, mas a escola, ao responder às necessidades do mercado, secundariza o conhecimento sistematizado que possibilitaria a formação do pensamento crítico.

Por sua vez, o indivíduo, tendo cada vez menos arcabouço teórico para analisar a realidade, sente-se ‘livre’ e valorizado por poder expressar sua opinião, pobre em conhecimento elaborado e rica em senso comum.

Pelo exposto, a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os “[...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada” (GALUCH; SFORNI, 2011, p.64).

Ou seja, a finalidade da educação é formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado.

Quanto à parte que trata dos conhecimentos específicos da Educação Física, os PCNs-EM não propõem um único caminho aos professores, mas “[...] formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento

da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos” (BRASIL, 1999, p. 65). Essa afirmação se alinha ao terceiro princípio destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), qual seja o da exigência de se basear o ensino no “[...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, p.1).

De acordo com os PCNs-EM, a Educação Física encontra-se desprestigiada, o que pode ser observado pela evasão dos alunos das aulas e pela procura por experiências corporais extraescolares que lhes trazem satisfação. Todavia, não há referências a pesquisas que atestem a vinculação entre a evasão dos alunos das aulas e a prática de atividade física em outros locais por esses mesmos alunos, mesmo porque, em certo ponto do texto, contraditoriamente, afirma-se que a Educação Física “[...] tem fabricado espectadores e não praticantes de atividade física” (BRASIL, 1999, p. 69).

O descrédito da Educação Física é justificado em grande medida pelos PCNs-EM pelo fato de as aulas terem como conteúdo principal, quando não exclusivo, o esporte com a ênfase na repetição de gestos e aprofundamento tático, o que proporciona a exclusão dos alunos menos habilidosos pela insatisfação em não alcançarem a performance esperada. Essa crítica não é nova na Educação Física; já em meados de 1980 havia autores que combatiam o ensino tecnicista da área e o objetivo de formar atletas e desenvolver a aptidão física dos

alunos, sem levar em conta os condicionantes de ordem social.

Os PCNs-EM tratam a Educação Física de forma marginal em relação às outras disciplinas pelo fato de o professor não inovar em suas aulas, como expresso no trecho a seguir:

Enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do ‘mais atraente’ dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo (BRASIL, 1999, p.67, grifos nossos).

Segundo os PCNs-EM, ao contrário da Educação Física, as demais disciplinas se preocupam em aprofundar os conhecimentos dos alunos, o que é explicado, em grande medida, pela quantidade de recursos utilizados pelo professor em aula.

Inferimos que a compreensão de conhecimento contida nos PCNs-EM esteja atrelada à diversidade de vivências que ocorrem no limite da experiência imediata. Dessa forma, cabe ao professor elaborar um planejamento envolvente que venha “[...] ao encontro do interesse e necessidade dos alunos” (BRASIL, 1999, p.70), pois “[...] o professor ao se manter rígido em atividades desinteressantes aos alunos, termina por afastá-los da disciplina” (BRASIL, 1999, p.80).

Valorizar o interesse e a necessidade dos alunos como ponto de partida do pro-

cesso de ensino e como tentativa de mobilizar sua atenção para o objeto de estudo é um aspecto importante e necessário. No entanto, no documento em questão, isso faz parte de um planejamento pautado na necessidade empírica do aluno como início e fim dos processos de ensino e de aprendizagem, o que não contribui para a superação do estágio de desenvolvimento cognitivo inicial.

O conhecimento limitado à execução de movimentos corporais fica evidenciado na citação a seguir: “Não conseguimos imaginar um sistema 4x2 no voleibol, se os alunos não **internalizaram** a recepção, o levantamento e a cortada” (BRASIL, 1999, p. 66, grifos nossos); uma vez que não há a vinculação direta entre a execução do gesto esportivo e a compreensão tática do esporte é possível aos alunos que não dominam a técnica dos movimentos do voleibol entender o sistema 4x2.

Supomos que a noção de ‘internalização’, conforme destaque na citação, remeta ao domínio das operações motoras necessárias à execução dos movimentos com certa perfeição técnica pelos alunos. A técnica e a tática devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física, não apenas como movimentos corporais, mas como conceitos sistematizados a serem apreendidos pelos alunos.

Para o desenvolvimento humano é mais importante a apropriação dos conceitos do voleibol, inclusive das regras de po-

sicionamento numérico, do que a realização dos gestos esportivos com ‘perfeição’ pelos alunos: os primeiros possibilitam níveis mais complexos de pensamento e extrapolam o fazer destituído de sistematização.

Diante das questões tratadas cabe um questionamento: em que medida os alunos conhecem os fundamentos do esporte e do jogo, como afirmam os PCNs-EM?

Para os PCNs-EM há um paradoxo entre o aparato legal e a realidade educacional, pois a Educação Física não tem dado conta de cumprir com os objetivos previstos pela LDB ao Ensino Médio, que é contribuir para

[...] o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL apud BRASIL, 1999, p.66).

Reportando-se à Conferência de Jomtien, o Relatório Delors valoriza a capacidade de continuar a aprender como uma forma de o indivíduo ‘conduzir o seu próprio destino’ para alcançar “[...] um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 105).

Quando a habilidade de ‘aprender a aprender’ é desenvolvida no aluno para

que ele se adapte ao trabalho, a autonomia intelectual e o pensamento crítico ficam restritos ao saber espontâneo. Por suposto, a defesa de uma crítica e de uma autonomia sustentadas predominantemente pela empiria torna-se discurso vazio, pois o conhecimento sistematizado é pressuposto de ambas.

De acordo com os PCNs-EM, a dificuldade de a Educação Física cumprir os objetivos apresentados pela LDB pode ser diminuída pela “[...] vinculação das competências da área com os objetivos do Ensino Médio e [...] pela aproximação desses com o ensino de Educação Física” (BRASIL, 1999, p.66).

Por conseguinte, a Educação Física precisa buscar sua identidade e isso pode ser alcançado com a retomada da perspectiva da aptidão física e da saúde<sup>38</sup>, a qual poderia “[...] contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida” (BRASIL, 1999, p.68-69) dos alunos. Além do mais, o aumento da incidência de adolescentes e de jovens com problemas de saúde relacionados ao sedentarismo contribui para que a Educação Física tenha como preocupação central a educação para a saúde (BRASIL, 1999).

No entanto, o documento indica que as aulas não podem restringir-se a pro-

gramas de condicionamento físico, pois o “[...] jovem de hoje, atuante, crítico, conhecedor de seus direitos [...]” (BRASIL, 1999, p. 69) exige uma proposta de trabalho comprometida com o trabalho coletivo da escola, bem elaborada e envolvente, o que contribuiria para elevar a autoestima do professor e recuperar o prestígio da disciplina (BRASIL, 1999).

Além de realizar exercícios físicos, o aluno deve saber quais os efeitos desses exercícios sobre o organismo humano, pois, para os PCNs-EM “[...] o desconhecimento dos benefícios fisiológicos das atividades aeróbicas ocasionam o não envolvimento dos alunos com trabalhos de baixa intensidade e longa duração” (BRASIL, 1999, p. 81), além do mais, esse encaminhamento da aula valoriza os conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor.

Não nos opomos ao ensino dos conhecimentos relacionados à aptidão física e saúde, mas sim à desconsideração, pelos PCNs-EM, dos condicionantes de ordem social que influenciam a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos. Esse debate não é suscitado no documento.

Segundo os PCNs-EM, a LDB alterou a dinâmica escolar, proporcionando maior iniciativa às escolas e maior exigência de qualificação ao professor de Educação Física. Tanto que o Regimento escolar das escolas pode “[...] ampliar a carga horária de determinado componente, inseri-lo dentro do horário de aulas,

<sup>38</sup> Castellani Filho (1999) critica a defesa da ‘retomada’ da vertente da aptidão física e da saúde pelos PCNs-EM, pois, segundo o autor, a história da Educação Física sempre esteve pautada, em maior ou menor grau, por essa perspectiva.

prestigiá-lo ou, simplesmente, diminuí-lo, caso nenhuma ação seja implementada” (BRASIL, 1999, p.70).

O documento enfatiza que o trabalho com projetos de atividades físicas especiais, podendo reunir alunos de várias turmas e por interesse, é uma opção para legitimar a Educação Física. Por exemplo: “[...] os alunos trabalhadores podem compor um grupo que desenvolva atividades voltadas à restituição de energias, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional.” (BRASIL, 1999, p.71). Também poderão ser organizadas turmas de treinamento esportivo no contraturno escolar, mas durante as aulas o esporte deve ser trabalhado de forma a garantir a participação de todos os alunos e não só dos mais habilidosos.

O desenvolvimento de projetos coletivos pode contribuir também para integrar o professor de Educação Física ao trabalho desenvolvido na escola, pois os PCNs-EM afirmam que, via de regra, esse professor tem uma postura individualista e não participa das reuniões e decisões que afetam todo o ambiente escolar. Para superar essa situação, o professor pode orientar os alunos

[...] na apresentação de trabalhos na Feira de Ciências da escola, exibição de conceitos adquiridos nas aulas, através de painéis e cartazes, e até a criação de eventos exclusivos da área: semana da saúde, sábados recreativos, torneios envolvendo a comunidade etc. (BRASIL, 1999, p.72).

Enfim, “[...] o professor de Educação Física deve perceber-se como membro de uma equipe que está envolvida com um trabalho grandioso: Educar o cidadão do próximo século” (BRASIL, 1999, p. 73).

Ao relegar para segundo plano o conteúdo sistematizado em favor da formação para a cidadania, toda a dinâmica escolar torna-se mais flexível. As aulas tradicionais devem ceder espaço para atividades que congreguem os vários componentes da comunidade escolar, como a execução de projetos comuns. É o que se defende no Relatório Delors: “Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso [...]” (DELORS, 1998, p.27).

A diminuição do insucesso é representada em maior medida pelo aumento do tempo que o aluno permanece na escola, que contribui para a melhoria dos índices de escolaridade e para a convivência com os demais.

Educar o cidadão do século XXI é uma tarefa que demanda um trabalho coletivo. Por isso, a participação da comunidade escolar em eventos esportivos e recreativos torna possível a efetivação de “[...] um elo [...] preso pela sensibilidade” (BRASIL, 1999, p.75).

O comportamento humano para os PCNs-EM é também uma forma de linguagem, por sua vez: “A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência

de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e de intencionalidade” (BRASIL, 1999, p.77).

A formação da subjetividade tratada nos PCNs-EM limita-se às relações interpessoais pautadas nas emoções e nos sentimentos. Neles não se discute a importância da apropriação dos conceitos sistematizados para a formação das faculdades psíquicas superiores e para a elevação dos níveis de generalização e de abstração da realidade, até porque esse não é o objetivo da formação requerida. Nesse contexto, a Educação Física assume os mesmos contornos demandados para a educação de forma geral.

A formação da sensibilidade e das emoções, características propriamente humanas, não ocorre separadamente da aquisição das demais funções psíquicas (PALANGANA; GALUCH; GOULART, 2006).

Sendo assim, toda a “[...] constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais” (BRASIL, 1999, p.77). Nesse sentido “[...] processos cerebrais sofrerão mudanças; órgãos funcionais serão criados no cérebro em correspondência a essas mudanças; e a conduta motora será profundamente alterada” (BRASIL, 1999, p. 77).

Ao tratar da formação da sensibilidade e da emotividade, os PCNs-EM acentuam o aspecto coletivo e interpessoal e, ao tratar do processo de apropriação de conhecimentos, enfatizam a autoformação do indivíduo, apre-

sentando-o como aquele que constrói seu próprio saber<sup>39</sup>.

Em decorrência dessa concepção de aprendizagem, a função atribuída ao professor é de desafiar os alunos e provocar desequilíbrios “[...] que precisam ser resolvidos e é nessa necessidade de voltar ao equilíbrio que ocorre a construção<sup>40</sup> de pensamento” (BRASIL, 1999, p.79).

Enfatiza-se nos PCNs-EM que não basta a busca pela saúde individual necessária à criação, à produção e ao bem-estar de cada sujeito: é indispensável também formar as competências sociais necessárias ao cidadão contemporâneo. Com efeito, para esse fim, “A Educação Física, articulada pelos jogos construídos no social com esquemas corporais próprios para fins de convivência harmoniosa, amplia o conhecimento do corpo e a possibilidade de compreensão das regras sociais” (BRASIL, 1999, p. 126).

<sup>39</sup> [...] no Brasil, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi necessário o diálogo com as pedagogias críticas que buscaram orientar a prática educativa na década de 1980, como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas pedagogias que se fundamentam em pressupostos do materialismo histórico estavam fortemente presentes nos cursos de formação de professores e nos debates acadêmicos desse período. Assim, alguns termos dessas teorias foram apropriados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas os seus significados foram reconfigurados, adaptando-se às políticas internacionais. Isso gera dificuldade para a compreensão da perspectiva de formação presente (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 61).

<sup>40</sup> A utilização do conceito de ‘construção’ do conhecimento como sinônimo de aprendizagem remete a concepções de desenvolvimento humano radicadas em métodos avessos ao materialismo histórico-dialético.

Percebemos que, na vertente da aptidão física e da saúde defendida nos PCN-EM, a ideia é que as funções do professor de Educação Física são desenvolver projetos de atividades físicas especiais, mediar o relacionamento entre os alunos durante a execução dos projetos e demais atividades escolares, além de coordenar debates. Dessa forma, a especificidade dos conteúdos da cultura corporal é diluída pela centralidade da educação para a saúde e nas atividades de socialização.

O quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio pelas aulas de Educação Física pode ser sintetizado da seguinte forma:

- 1- Autogerenciar as atividades corporais com vistas à aquisição ou manutenção da saúde;
- 2- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, respeitando e valorizando toda e qualquer diferença corporal;
- 3- Conviver em grupo contribuindo para o alcance dos objetivos coletivos, respeitando os diferentes pontos de vistas postos em debate;
- 4- Ter autonomia para elaborar e modificar regras de diversas atividades corporais

Em suma, a proposição dos PCNs-EM destaca a contribuição da área para que o aluno seja o principal responsável

por sua saúde, bem como se comprometer com a resolução tanto de seus problemas pessoais como dos problemas sociais, secundarizando os conhecimentos específicos da dança, do esporte, da ginástica, dos jogos e das lutas, o que implica a limitação da apropriação pelo gênero humano da cultura corporal elaborada historicamente pelos homens.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos a sintonia entre os PCNs-EM e o Relatório Delors no que concerne às exigências formativas do atual contexto social. Nesse sentido, a criatividade e a flexibilidade se tornam palavras de ordem da sociabilidade demandada pela reestruturação produtiva. Concomitantemente, o aumento da interdependência planetária coloca em riscos a ordem mundial e a própria sobrevivência da humanidade, requisitando o desenvolvimento da tolerância, o respeito e a valorização da diversidade cultural que, no limite, corresponde à administração da pobreza para a coesão social.

No que se refere às influências das novas necessidades educacionais da atualidade para o ensino da Educação Física, percebemos nos PCNs-EM ruptura e continuidade com as orientações oficiais anteriores.

A subordinação da Educação Física à instituição esportiva é combatida pelos PCNs-EM, em oposição às orientações do período ditatorial, como indica a Lei n. 6.251 de 08 de outubro de 1975, que instituiu as normas gerais sobre os desportos:

Entende-se a educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário. Nestas circunstâncias, o ideal de relacionamento entre os três elementos é o de possibilitar o crescimento progressivo da escala e da qualidade das atividades físicas, organizadas de acordo com as potencialidades do país (BRASIL, 1976, p.53).

Os PCNs-EM criticam a organização das aulas nesse modelo: repetição de movimentos; exigência técnica dos gestos; excesso de competição. Segundo o documento, essa condução tem contribuído para a evasão dos alunos das aulas, pois a maioria não consegue obter a performance esperada, o que contribui para o desprestígio da área. Por suposto, a ruptura ocorre com relação ao predomínio do esporte nas aulas.

A continuidade acontece devido ao fato de os PCNs-EM assumirem que a Educação Física pode encontrar “[...] no trabalho com a Aptidão Física e Saúde uma alternativa viável e educacional para as suas aulas” (BRASIL, 1999, p.68), assim como prevê o Decreto-Lei n. 69.450 de 1º de novembro de 1971: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1972, p.59).

Os PCNs-EM argumentam que é necessário ‘retomar’ a referência da aptidão física e saúde. Essa ‘retomada’, à primeira vista, revela-se contraditória, pois, como

vimos, a legislação anterior também assumia essa perspectiva.

Levantamos a hipótese de que os PCNs-EM necessitam ‘retomar’ a perspectiva da aptidão física e saúde para se contrapor à produção acadêmica da década de 1980 e 1990, que propunha a superação do paradigma da aptidão física pela reflexão sobre a cultura corporal, uma vez que entendiam que a primeira vertente estava atrelada aos interesses da classe dominante, porque intentava melhorar a saúde dos indivíduos basicamente pela alteração dos hábitos e comportamentos (SOARES et al., 2005).

O processo de elaboração da atual LDB revela que houve conflito entre os legisladores e os representantes da área para que o texto final da Lei mencionasse a Educação Física como componente curricular (CASTELLANI FILHO, 1999), e, em 2001, incluísse a obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica<sup>41</sup> (NOZAKI, 2004).

Nozaki (2004) defende a tese de que a dificuldade sofrida pelos grupos representantes da Educação Física em mantê-la como componente curricular obrigatório da Educação Básica na atual LDB expressa a incapacidade de a Educação Física atender diretamente aos novos requisitos de formação dominantes, tendo em vista

<sup>41</sup> Castellani Filho afirma que a redação final da LDB retira “[...] a camisa de força que a aprisionava aos limites próprios do famigerado eixo paradigmático da aptidão física [...]” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 114), porém, nas orientações dos PCNs-EM o paradigma da saúde permanece.



[...] que, historicamente, ela era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no **campo cognitivo** e interacional, a fim de trabalhar com a **capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica**, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, **criatividade**, entre outros<sup>42</sup> (NOZAKI, 2004, p. 143-144, grifos nossos).

Não resta dúvida de que o modelo produtivo atual difere substancialmente do padrão de acumulação fordista. Também é ponto comum, em algumas pesquisas, que essa alteração resulta em novas exigências formativas, tal como indicam Galuch e Palangana (2008) e Galuch e Sforzi (2011). Nesse caso, a defesa de Nozaki (2004) sobre a falta de capacidade da Educação Física, sob o ponto de vista dominante, em não atender imediatamente aos novos requisitos formativos, parece-nos válida. No entanto, a forma de o autor expressar as características requeridas do trabalhador atual, destacadas na passagem citada, pode levar ao entendimento de que a organização atual do trabalho pressupõe o desenvolvimento humano, pois ele se refere à capacidade de abstrair, de criticar,

<sup>42</sup> Nozaki (2004) deixa claro que a Educação Física pode atuar para formar as referidas competências, mas, historicamente, de acordo com o projeto social dominante, essa disciplina sempre esteve atrelada à repetição de movimentos.

de raciocinar logicamente e de criar. Todavia, de acordo com a lógica do capital, o conhecimento mais elaborado, pressuposto da abstração, da crítica e da criatividade, não é apropriado pela maior parcela dos trabalhadores.

Entendemos que o discurso da formação crítica e criativa, principalmente o propalado pelos documentos oficiais, faz parte da investida ideológica dos grupos dirigentes para apresentar uma sociedade compromissada com o desenvolvimento humano de todos.

Ainda que a repetição de movimentos, característica da produção em massa, seja menos requisitada pelo padrão de acumulação flexível, a conduta da maioria dos trabalhadores, como não poderia ser diferente, continua circunscrita aos limites da empiria. Apesar de se falar em valorização da subjetividade, esta se apresenta destituída de conhecimento teórico, mas valorizada no que tange ao relacionamento interpessoal.

Pelo exposto, inferimos que a crítica efetuada pelos PCNs-EM analisados, em relação à forma como a Educação Física vem sendo realizada na maioria das escolas, reflete a necessidade de “[...] transformar a Educação Física em uma disciplina necessária” (MELLO, 2009, p.264). Para isso, é preciso superar o modelo de aula pautado na racionalidade técnica e no excesso de competição (MELLO, 2009).

Em suma, mantém-se o paradigma da saúde e combatem-se os excessos do esporte.

Por sua vez, há menção nos PCNs -EM sobre a importância do conhecimento sistematizado relacionado à aptidão física e saúde, até porque um dos objetivos da Educação Física é capacitar o aluno para autogerenciar sua atividade física, responsabilizando-o pela sua saúde. Para esse fim, os projetos de atividades físicas especiais podem contribuir. Em outro sentido, a relação interpessoal nas aulas de Educação Física são valorizadas como forma de habilitar os indivíduos para o trabalho em equipe na consecução de projetos comuns.

Constata-se nos PCNs-EM a diluição dos conteúdos da Educação Física pela exacerbação dos conhecimentos de anatomia, de biologia e de fisiologia. Não que esses conteúdos sejam irrelevantes para a formação dos alunos, no entanto, os conhecimentos específicos da dança, do esporte, da ginástica, do jogo e da luta são mencionados de forma esparsa e bastante genérica, o que indica sua subordinação à orientação para a saúde. Portanto, mais importante do que pensar no desenvolvimento cultural dos alunos pela apropriação do conhecimento sistematizado dos elementos da cultura corporal é provê-los de meios para se responsabilizarem por sua saúde e pela capacidade de conviver e de resolver tanto os problemas pessoais como os coletivos.

**Recebido em: Setembro de 2013**

**Aceito em: Novembro de 2013**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei n. 69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea “c” do art. 40 da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. In: BRASIL. MEC. Departamento de Educação Física e Desportos. **Revista Brasileira de Educação Física**. Brasília, 1972. p.57-62.

BRASIL. **Lei n. 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. volume II. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CASTANHO, S. globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2009. p.13-37.

CASTELLANI, F. L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**. Per-

- curso, paradoxo e perspectivas. 1999, 185f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, R. de Q. (Org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-61.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007.
- FRIGOTTO, g. **Educação e a crise do capi- talismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações sociais de produção capitalistas. **InterMeio**, v.14, n.28, p. 71-87, jul./dez. 2008.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, v.6, n.1, p.55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1862>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- GRAMSCI, A. **Introdução à filosofia da praxis**. Lisboa: Antídoto, 1978.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004, 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; GOULART, Á. M. P. L. Desenvolvimento e educação dos sentimentos na atualidade. **Intermeio**, v.12, n.23, p.22-35, 2006.
- RIZO, g. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. g. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012. p.55-84.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SOARES, C. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2005.