

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES-CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
E O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO DOCUMENTO  
“METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A  
GERAÇÃO DOS BICENTENÁRIOS”: EMANCIPAÇÃO OU REGULAÇÃO?**

**MESTRANDO: LEANDRO JOSÉ PIOVESAN**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS**

**2018**

**LEANDRO JOSÉ PIOVESAN**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
E O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO DOCUMENTO  
“METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A  
GERAÇÃO DOS BICENTENÁRIOS”: EMANCIPAÇÃO OU REGULAÇÃO?**

**Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre, pelo Programa de Pós-  
graduação *Stricto Sensu* em Educação  
da Universidade Regional Integrada do  
Alto Uruguai e das Missões – URI,  
Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Regina  
Canan**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS**

**2018**

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES-CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
E O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO DOCUMENTO  
“METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A  
GERAÇÃO DOS BICENTENÁRIOS”: EMANCIPAÇÃO OU REGULAÇÃO?**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Regina Canan (Orientadora)**  
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Cerutti**  
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**

---

**Prof. Dr. <sup>a</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida**  
**Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)**

**Frederico Westphalen, RS**  
**2018.**

À minha esposa Loiva e meu filho  
Felipe, por terem sido privados de  
minha presença no decorrer desses  
dois anos.

A vocês meu eterno amor...

## AGRADECIMENTOS

Este espaço é a oportunidade de agradecermos a todos que contribuíram para que esta pesquisa fosse possível. Corremos o risco de aqui cometermos os maiores lapsos, mesmo tentando não esquecer as significativas pessoas que nos acompanharam e doaram-se no decorrer desse processo. Assim, às pessoas não mencionadas espero que me perdoem, quero que saibam que também foram fundamentais no percurso, principalmente quando as pedras dificultavam a caminhada.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por me sustentar nesta caminhada, iluminando meus passos e proporcionando-me inúmeras realizações.

Agradeço sobremaneira a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen e ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEDU, que através do corpo docente do Mestrado em Educação, oportunizaram o adensamento de estudos, compartilhando seus conhecimentos.

À professora Silvia Regina Canan, minha orientadora que com maestria conduziu-me na construção, execução e realização dessa pesquisa, deixando uma lição de ética, competência e dedicação pela educação.

Às professoras Elisabete Cerutti e Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Malu), pelo olhar atento e cuidadoso, pela motivação e significativas contribuições neste trabalho.

Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que fizeram parte desta trajetória, meus colegas de Mestrado, pelas angústias e conquistas compartilhadas.

Aos meus familiares, especialmente meu pai e minha mãe, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas, principalmente na minha trajetória estudantil, contribuindo em todos os sentidos. Minha gratidão.

E por fim, mas não menos importante, à minha esposa Loiva, pela paciência e incentivo, cúmplice de todas as horas, e meu filho Felipe, saiba que para mim é uma dádiva ser seu pai, minha obra-prima é você. E aproveito ainda para agradecer a Deus pela expectativa de nosso segundo filho(a) que está a caminho. Amo vocês.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma se insere a Educação Física na BNCC em comparação com o discurso dos Organismos Multilaterais no documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, a fim de melhor compreender como se constitui a Educação Física no âmbito da BNCC. A escolha do campo de pesquisa se deve ao fato de que a Educação Física escolar é fundamental na formação das crianças, em seus aspectos psicomotores, cognitivos, nos sentimentos e nas relações sociais, bem como por a BNCC ser o documento que norteará a educação no Brasil e pela influência dos Organismos Multilaterais na elaboração das políticas educacionais. A tipologia abordada neste estudo observou o contexto histórico e documental, para perceber historicamente como as ideias da Educação Física e das Políticas Públicas foram e estão sendo direcionadas. A pesquisa baseou-se nos princípios da metodologia histórico-crítica, mostrando as contradições entre os documentos, sendo delimitada de forma teórica, bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. A pesquisa orientou-se por três objetivos específicos: Estudar a importância da Educação Física na escola; Diagnosticar as referências do documento do Banco Mundial e demais organismos internacionais e seu posicionamento acerca da educação para 2021; e Historiar como ocorreu o processo de criação da BNCC para a Educação Física; os quais direcionaram a elaboração dos capítulos teóricos da Dissertação de Mestrado. Esta investigação é pertinente, pois sugere que os profissionais de Educação Física se envolvam nas questões das Políticas Públicas, buscando entender a atuação do Estado. Considerando o cenário político e econômico globalizado, buscamos esclarecer o que entendemos por Organismos Multilaterais, enfatizando seu protagonismo no direcionamento das políticas educacionais dos países periféricos. Nesse sentido, buscamos refletir acerca da construção da BNCC, a fim de compreender sua constituição como uma importante política educacional, procurando identificar os pontos significativos da Educação Física contidos no documento para o Ensino Fundamental. Em suma, a realização desta pesquisa possibilitou a clara compreensão da interferência dos Organismos Multilaterais, especialmente do Banco Mundial, na tomada de decisões e conseqüentemente na elaboração das Políticas Públicas nos países com dificuldades econômicas. Por fim, esperamos, com esta Dissertação, oferecer alguma possibilidade de transformação e que as contribuições e reflexões desta temática possam servir de incentivo a novas pesquisas.

**Palavras-chave:** BNCC. Educação Física. Organismos Multilaterais. Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

The objective of this present work is to analyze how Physical Education is inserted in the BNCC and compared to the speech of Multilateral Organizations in the document "Goals Education 2021": the education we want for the generation of bicentenaries, therefore to better understand how PE is constituted de according to BNCC. The choice of the field of research is due to the fact that PE Classes at school is fundamental in the formation of children, in their psychomotor, cognitive, feelings and social relations aspects, as well as because the BNCC is the document that will guide education in Brazil and by the influence of Multilateral Organizations in the elaboration of educational policies. The typology addressed in this study observed the historical and documentary context, in order to perceive historically how the ideas of Physical Education and Public Policies were and are being directed. The research was based in the principles of historical-critical methodology, showing the contradictions between the documents, being delineated theoretically, bibliographical and documentary, with a qualitative approach. The research was guided by three specific objectives: To study the importance of the Physical Education class in the school; Diagnose the references of the World Bank document and other international organizations and their position on education by 2021; and Historiar how was going to the process of creation of the BNCC for PE; which directed the elaboration of the theoretical chapters of the Master Dissertation. This investigation is pertinent, since it suggests that Physical Education professionals get involved in the issues of Public Policies, seeking to understand the State's performance. Considering the globalized political and economic context, we seek to clarify what we mean by Multilateral Organizations, emphasizing their role in directing the educational policies of peripheral countries. In this respect, we seek to reflect about the construction of the BNCC in order to understand its constitution as an important educational policy, trying to identify the significant points of Physical Education contained in the document for Kindergarten and Middle school. In a nutshell, this research made it possible to clearly understand the interference of Multilateral Organizations, especially the World Bank, in decision-making and consequently in the elaboration of Public Policies in countries with economic difficulties. Finally, we hope, with this Dissertation, to offer some possibility of transformation besides contributions and reflections of this theme may serve as an incentive for new research.

**Keywords:** BNCC. PE( Phisycal Education). Multilateral Organizations. Public Educational Policies

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS:

Gráfico 1	Classificação de produções por site de busca e por descritor nos últimos dez anos.....	22
-----------	--	----

### QUADROS:

Quadro 1	Documentos que mencionam a necessidade de elaboração da Base Nacional Comum Curricular .....	97
Quadro 2	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular .....	102
Quadro 3	Classificação do esporte por categorias na BNCC .....	110
Quadro 4	Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental .....	141
Quadro 5	Educação Física no Ensino Fundamental – 1º e 2º Anos: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ....	142
Quadro 6	Educação Física no Ensino Fundamental – 3º ao 5º Anos: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ....	143
Quadro 7	Educação Física no Ensino Fundamental – 6º e 7º Anos: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ...	145
Quadro 8	Educação Física no Ensino Fundamental – 8º e 9º Anos: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ....	147



## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DM	Dissertações de Mestrado
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ER	Ensino Religioso
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento Sem Terra
OCDC	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais

OMC	Organização Mundial do Comércio
OM	Organismos Multilaterais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Políticas Públicas
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PPEL	Políticas Públicas de Esporte e Lazer
PROEMI	O Programa Ensino Médio Inovador
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SCIELO	Plataforma Scientific Electronic Library
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TD	Teses de Doutorado
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Delimitação do Campo do Conhecimento.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Caminhos Metodológicos.....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Opção e Concepção de Pesquisa.....	29
2.2.2 Desenho Metodológico .....	32
2.2.3 Escolha dos instrumentos de análise da teoria.....	36
<b>3 EDUCAÇÃO FÍSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Políticas Públicas: O que são? .....</b>	<b>39</b>
3.1.1 Políticas Públicas Educacionais.....	47
<b>3.2 Políticas Públicas e Educação Física: (Des)Encontros .....</b>	<b>50</b>
3.2.1 Historiando a Educação Física .....	50
3.2.2 O Ensino da Educação Física no Brasil.....	59
<b>4 ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO PARA 2021: ONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO FÍSICA? .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Metas Educativas para 2021 .....</b>	<b>75</b>
<b>5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>80</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa versa sobre a Educação Física (EF) segundo a Base Nacional Comum Curricular e os documentos dos Organismos Multilaterais, partindo do seguinte problema: Como a Educação Física aparece inserida no documento que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em que medida podemos relacionar as questões aí dispostas com os documentos dos Organismos Multilaterais que discutem a educação para 2021?

O interesse pelo tema foi sendo construído no decorrer de minha experiência docente, de mais de 18 anos, vivenciando as dificuldades da escola pública, além das leituras e estudos realizados ao longo das disciplinas do mestrado, especialmente as relacionadas a Políticas Públicas que mostraram mais claramente a forte interferência externa que tradicionalmente afeta as políticas locais, bem como o fato da BNCC ser um documento recente. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas com diferentes características, atuando em pequenas instituições municipais, do interior e periferia, escolas grandes, como a Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, onde passei e passo a maior parte da minha docência, além de poder trabalhar na Escola de Educação Básica da URI, desde o ano de 2016. Por um período de oito anos, pude exercer a função de vice-diretor no turno da noite, na EEEM Cardeal Roncalli, me relacionando com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Médio. Nesse espaço tive a possibilidade de fazer uma leitura diferenciada do processo ensino aprendizagem de alunos trabalhadores e também alunos de certa forma excluídos ou não adaptados as tradicionais formas de conduzir a educação, diante de uma sociedade que oferece muitas outras possibilidades, que não direcionam aos bancos escolares.

Nossa proposta de investigação teve por objetivo, analisar de que forma se insere a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular em comparação com os documentos dos Organismos Multilaterais (OM), especialmente o documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, a fim de melhor compreender como se constitui a Educação Física (EF) no âmbito da BNCC. Foram analisados alguns documentos buscando aprofundar sua estrutura e conteúdos, além de identificar pontos de concordância e/ou discordância entre eles, no que se refere à Educação Física.

A escolha do campo de pesquisa se deve ao fato de que a Educação Física escolar é fundamental na formação das crianças, em seus aspectos psicomotores, cognitivos, nos sentimentos e nas relações sociais, bem como por a BNCC se tratar do documento mais recente que norteará a educação no Brasil e pela influência dos Organismos Multilaterais na elaboração das políticas educacionais.

Buscando aprofundar os questionamentos do nosso problema, foram enumeradas algumas questões norteadoras, que paralelas aos objetivos específicos, contribuíram no desenvolvimento da pesquisa. No decorrer da construção, as questões que nos guiaram foram: Qual o histórico da Educação Física e a importância na escola? Como ocorreu o processo histórico de criação da Base Nacional Comum Curricular? Quais as principais referências da BNCC para a Educação Física? O que o documento do Banco Mundial apresenta sobre a educação para 2021, mais especificamente sobre a Educação Física? E os demais Organismos Internacionais, como se posicionam?

Os objetivos específicos que acompanharam a elaboração da pesquisa foram: Estudar a importância da Educação Física na escola; Historiar como ocorreu o processo de criação da BNCC para a Educação Física; Diagnosticar as referências do documento do Banco Mundial e demais organismos internacionais e seu posicionamento acerca da educação para 2021.

Fundamentado na proposta de investigação, o desenho metodológico circunscreve-se em uma pesquisa qualitativa, tendo como tipo o estudo comparativo, baseado na metodologia histórico-crítica que busca compreender a educação no contexto da sociedade, considerando a sua função política.

O tema da presente pesquisa trata da Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e das políticas que norteiam e definem a Educação Básica no Brasil, bem como a relação estabelecida com os Documentos do Banco Mundial e demais Organismos Multilaterais.

Buscamos identificar com a referida pesquisa a inserção da Educação Física em documentos oficiais, para tanto, analisamos o projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” e a BNCC, buscando compreender se há relações, semelhanças ou diferenças entre eles. O referido projeto, idealizado em 2008, em El Salvador, contou com a presença dos ministros da Educação ibero-americanos, por consequência das comemorações dos Bicentenários de suas independências. Os objetivos eram de propor uma educação

de melhor qualidade e conseqüentemente reduzir a pobreza e a desigualdade. Quanto a BNCC, o documento para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2017 e, apesar de gerar muitas controvérsias, define as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver no decorrer dos anos da Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). Visa à construção de uma sociedade melhor, mais justa, democrática e inclusiva, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

Diante desses importantes documentos, buscamos relacionar a Educação Física, que nos últimos anos tem evoluído consideravelmente quanto ao conhecimento científico e pedagógico, buscando no estudo e na pesquisa, responder aos anseios principalmente dos professores de Educação Física, e compreender qual o verdadeiro papel do educador, (re)criando sua identidade.

Em contrapartida a essa evolução, recentemente o Governo Federal emitiu uma Medida Provisória que alterava alguns parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao mesmo tempo em que pesquisas indicam o aumento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e ciente de que o hábito de praticar atividade física de forma regular é a melhor maneira de combater esse problema, o governo propôs a retirada da Educação Física como disciplina obrigatória no Ensino Médio, causando muita indignação e revolta, principalmente aos profissionais da área. A MP 746 propunha que a Educação Física fosse um componente curricular obrigatório somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Houve grandes mobilizações dos profissionais e dos conselhos de Educação Física e essa proposta foi alterada, tornando-se componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica.

A busca por possibilidades, alicerçada no planejamento educacional, remete a política educacional, ou seja, colocar em prática políticas que visem solucionar ou ao menos reduzir os problemas da educação no Brasil. Dessa forma, ao mencionarmos políticas educacionais, estamos nos referindo às ações governamentais, ao fazer, a busca de alternativas elaboradas e postas em prática no sistema educacional.

As políticas educacionais são medidas, projetos, estudos realizados anteriormente, para contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos diversos setores da escola. Elas orientam as ações da escola, desde conteúdos a serem

trabalhados, até a gestão administrativa e financeira, além de observar as necessidades sociais da educação. São fontes, o que alimenta o debate sobre educação e a forma de comprovar os argumentos, de cativar, de se fazer acreditar e, através da avaliação das políticas educacionais, justificar através de números, os investimentos realizados. Politicamente, inovações educacionais são realizadas apenas quando é possível avaliá-las, mas com a certeza de que os resultados serão positivos.

Uma importante política educacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surgiu apoiada por um grupo de tecnocratas e especialistas (alguns com bons propósitos), como resposta ao baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações de larga escala, tecendo conteúdos que os alunos devem aprender, quais as competências desenvolver e as possibilidades de atuação futura com esse aprendizado. Na teoria, a base busca fazer uma aproximação das políticas educacionais, contribuindo com o regime de colaboração entre o município, estado e união, defendendo uma educação de qualidade, buscando alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Fundamental e Médio estão organizados em quatro áreas do conhecimento e a Educação Física está inserida na área das linguagens, juntamente com Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e além dessas, Literatura e uma segunda língua estrangeira, no Ensino Médio.

A BNCC, mesmo com muitas opiniões contrárias, pretende ser um importante componente normativo da Educação Básica, elaborada a partir dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Busca possibilidades para a educação brasileira no sentido da formação humana e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sua escolha como objeto de pesquisa, justifica-se pela importância e responsabilidade que sua proposta apresenta, apesar de muitas críticas, visando aumentar os níveis educacionais no Brasil e ao mesmo tempo garantir a equidade nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, se faz importante expor que a palavra equidade é de origem latina *aequitas* e tem como significado, igualdade, justiça, conformidade, simetria. Muitas discussões têm ocorrido com relação à aplicação desses conceitos na lei, em virtude de sua abrangência de significados e entendimentos e adequação a

situações práticas, porém com atenção às particularidades. Essa discussão é fundamental, pois em tempos contemporâneos, onde os distanciamentos sociais e diferenciação de oportunidades oferecidas à população são abertamente promovidos por ideologias neoliberais.

Dessa forma, buscando o conceito de equidade, chegamos ao termo igualdade, que por vezes confundem-se. Ambos devem ser analisados no sentido de perceber suas diferenças. E por falar em diferenças, a equidade pode ser percebida como a maneira de tratar as diferenças de forma diferente, objetivando alcançar mais a frente, uma igualdade. A equidade vem sendo muito debatida e pesquisadores a interpretam com diferentes olhares. Dessa forma, concordamos com Gazzola (2017)<sup>1</sup> que atenta quanto à construção da equidade e à redução das desigualdades educacionais.

Com a intenção de melhor esclarecer essas duas categorias, diferenciando-as, Casassus (2009, p. 46) apresenta importantes conceitos:

[...] uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade de resultados. [...] uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão mais ligadas a sua condição social e características culturais.

Nesse sentido, a igualdade busca tratar a todos da mesma forma, cobrando resultados semelhantes, sem considerar os demais fatores que possam influenciar. A equidade pode ser definida como algo que busca alcançar os mesmos objetivos, no entanto, considera as diferenças de cada um e possibilita oportunidades diferentes.

Conforme o pensamento de Boaventura de Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). Esses contrastes contribuem para o melhor entendimento do conceito de equidade, que só se efetivará no momento em que todos a buscarem, no intuito de superar as diferenças e alcançar a justiça social.

---

<sup>1</sup> Questões relacionadas à equidade são bastante discutidas na Dissertação de Mestrado de autoria de Janaïne Souza Gazzola (2017), intitulada: “Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social”. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-139.pdf>



Por sua vez, a justiça social almejada pela população, justifica várias ações governamentais, que buscam criar instrumentos legais para financiar suas ações. Esse financiamento muitas vezes acontece por acordos bilaterais, onde países como os EUA ou europeus procuram vender seus produtos, no caso a educação, para países em desenvolvimento, como o Brasil.

Ao mesmo tempo, a internacionalização das políticas educacionais ocorre de diversas formas, uma delas, por exemplo, é quando grupos dominantes copiam e se apropriam de reformas curriculares já implantadas em outro país. As mudanças na educação se parecem com movimentos internacionais, o que nos direciona a organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim, inicia-se o processo de mercadorização da educação, passando a ser o professor um prestador de serviço educacional e os alunos, clientes.

Esse é um reflexo da globalização, caracterizado por interesses econômicos, associados às políticas de livre comércio de bens ou de serviços. Tratando-se de políticas educacionais, podemos fazer duas observações: a primeira, que a globalização poderia sugerir a uma permuta de favorecimentos a nível mundial, beneficiando a todos. A segunda, passando a ideia de que o que foi considerado acertado naqueles países, também será certo aqui, o que não é necessariamente verdade, visto que cada nação tem suas características e peculiaridades.

Ao nos referirmos a organismos internacionais que tratam das questões da educação, a UNESCO e a UNICEF denotam como protagonistas, perdendo espaço e influência para o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada uma dessas agências apresentam suas características e maneiras de compreender a educação, mas todas fundamentadas em dados econômicos que definem as estratégias das políticas educacionais, estabelecendo suas prioridades, concebendo a educação como a prestação de um serviço e não como um direito de todos.

Essa influência externa surge da necessidade financeira que um país apresenta para poder investir em educação. Diante da impossibilidade de fazer isso por si só, se vê obrigado a pedir ajuda e prontamente é atendido. Em contrapartida, surgem consequências políticas, passando os agentes financeiros a opinar, orientar e forçar as tomadas de decisões, que geralmente tendem à descentralização e à privatização. Cabe sublinhar que, quem recebe mais ajuda

são os países que apresentam características e potencial de ser explorado, gerando um retorno maior economicamente, enquanto os que mais precisam continuam em situação de vulnerabilidade.

O Brasil é um país que possui um número considerável de políticas de educação e formação de professores, baseadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Plano Nacional de Educação (PNE / 2001), Pareceres e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, ao mesmo tempo em que legalizam, esses documentos dão abertura a inúmeros e variados tipos de formação que não garantem a qualidade, apenas ampliam números.

Podemos assim considerar que os Organismos Internacionais (OI) são as principais fontes de ideias ligadas às políticas educacionais, ao mesmo tempo em que reconhecem que os professores são peças fundamentais para a implementação das reformas.

Se por um lado isso prova a preocupação com a educação, por outro, observamos que as formações não atingem os objetivos, os professores não são devidamente valorizados e não tem condições de se atualizar. Essas questões, dentre outras nos estimulam a estudar alguns documentos dos Organismos Internacionais.

A escolha dos Documentos dos Organismos Multilaterais justifica-se devido a sua importância e influência nas políticas educacionais. Ao mencionarmos esses documentos nos temas relativos a reformas, valorização e formação docente, talvez não o façamos com o mesmo sentido e intenções que o sugerido nas políticas educacionais, pois, se os professores são tão importantes deveriam poder expor suas opiniões e pontos de vista, participando ativamente da construção das políticas.

Iniciando as reflexões teóricas, o terceiro capítulo é bem pertinente, pois versa sobre a Educação Física e seu envolvimento nas Políticas Públicas (PP), buscando entender a atuação do Estado. Nele buscamos trazer alguns conceitos de política e políticas públicas com a intenção de nos situar para os possíveis debates. Para tanto, um dos autores que mais nos sustentaram foi Dias e Matos (2012). Na sequência, aprofundamos o tema Educação Física fazendo um resgate dos pontos mais significativos no decorrer da história e das abordagens que caracterizaram sua prática nos diferentes períodos. Darido (2015) é o autor

principal na defesa de uma EF que reflita e pratique as concepções baseadas em aspectos psicológicos em detrimento aos aspectos políticos, sociológicos e biológicos.

O quarto capítulo é referente aos Organismos Multilaterais (OM) e a EF para 2021, o qual busca apresentar sua importância e influência nas Políticas Educacionais, através dos documentos de organismos como: UNESCO, UNICEF, OMC, OCDE e principalmente o BM. O documento que sustentou a investigação foi “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”.

Na sequência, o quinto capítulo trata da construção da BNCC, fazendo um relato histórico da Educação no Brasil e das Políticas Públicas que a compuseram, principalmente no que tange a EF, por se tratar do mais importante documento elaborado nos últimos anos, que objetiva guiar as questões relativas à educação. Apresentamos alguns aspectos educacionais que acompanharam o percurso das políticas educacionais no Brasil e buscamos evidenciar o conceito de currículo além de traçarmos algumas interseções acerca da Constituição Federal de 1988, da LDB/96, dos PCNs/97, dos RCNEI/98, dos PNE e da BNCC. Procuramos identificar os pontos significativos da BNCC, apresentando de forma sucinta as competências gerais os objetivos e os resultados esperados, contidas no documento. A seguir, direcionamos maior atenção a Educação Física contida na BNCC para o Ensino Fundamental, apresentando em forma de quadros, a classificação do esporte por categorias, as competências específicas e os objetivos para o Ensino Fundamental, assim como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os diferentes anos.

Enfatizamos que a proposta de pesquisa aqui apresentada, acompanha meu percurso acadêmico e profissional. A formação inicial no Curso de Educação Física proporcionou a elaboração dos primeiros conceitos de Educação e Educação Física, relacionando-os com as respectivas legislações que os amparam, bem como os principais pensadores e pesquisadores que contribuíram para sua evolução. Acompanha também a formação continuada em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a atuação profissional na Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul, exercendo a docência em Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais de dezoito anos. Além disso, a experiência na função de Vice-Diretor pelo período de oito anos.

Dúvidas e questionamentos são uma constante na carreira docente. É importante prestarmos atenção e tentar entender o sentido de alguns acontecimentos. O professor deve estar em incessante busca, pesquisando, estudando e refletindo sobre situações que lhe dizem respeito, assim como a educação de forma mais ampla. No decorrer desse percurso de exercício profissional e mais significativamente a partir das disciplinas trabalhadas no curso de Mestrado em Educação, manifestaram-se algumas inquietações, principalmente, no que diz respeito às políticas nacionais de educação e as influências sofridas pelo processo de globalização. Assim, procuramos apresentar importantes debates que vem ocorrendo no âmbito das políticas públicas educacionais. Dessa forma, fica claro, ainda, que qualquer debate nesse contexto, deverá estar diretamente relacionado às políticas públicas.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo para a implementação de outras políticas e ações nas três esferas de governo. Portanto, é indispensável dar seguimento a esta pesquisa, devido a sua importância para a educação brasileira e as possibilidades de debates ainda não realizados e assim contribuir para uma melhor compreensão das políticas públicas de forma contextualizada e suas relações com os Documentos dos Organismos Multilaterais. Dessa forma será possível compreender os paradigmas resultantes da última década e contribuir para a sinalização de novos conceitos que possivelmente possibilitariam maior eficiência às políticas educacionais.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto referente ao tema, mas sim, dialogar questões relacionadas a Políticas Públicas, à Educação Física e aos documentos que norteiam a educação em nosso país, com o anseio de contribuir e refletir com o problema de pesquisa, idealizando considerações relacionadas ao desfecho desse estudo.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo a seguir, buscou elucidar as questões teórico-metodológicas que fundamentaram esta pesquisa. Inicialmente, procedemos a delimitação do campo do conhecimento, partindo de três fontes de dados, realizando buscas a partir de categorias procedentes do nosso problema de pesquisa, com a intenção de verificar a relevância do desenvolvimento de uma nova pesquisa com essa temática. Para isto, construímos o estado da arte, no qual foram pesquisadas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado nacionais que possuam características semelhantes às do tema de nossa pesquisa. Na sequência, estabelecemos os fundamentos teórico-metodológicos que selecionamos para nosso estudo e discorremos sobre os procedimentos metodológicos.

### 2.1 Delimitação do Campo do Conhecimento

Com a intenção de estruturarmos teoricamente o trabalho, procuramos descrever algumas das principais produções existentes na área. Com a elaboração do estado da arte relacionada ao tema, avaliamos como de fundamental importância pesquisar e analisar de que forma a Educação Física está inserida na Base Nacional Comum Curricular e nos documentos dos Organismos Multilaterais, considerando que, até o momento, não foram encontrados trabalhos publicados que analisem a Educação Física nesse contexto.

Para coleta de dados utilizamos três fontes: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT; 2) Plataforma *Scientific Eletronic Library* – Scielo; 3) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - CAPES/MEC. Em seguida, dentro da temática proposta, definimos os descritores, a saber: Educação Física, Banco Mundial, Políticas Públicas Educacionais, Organismos Multilaterais e Base Nacional Comum Curricular.

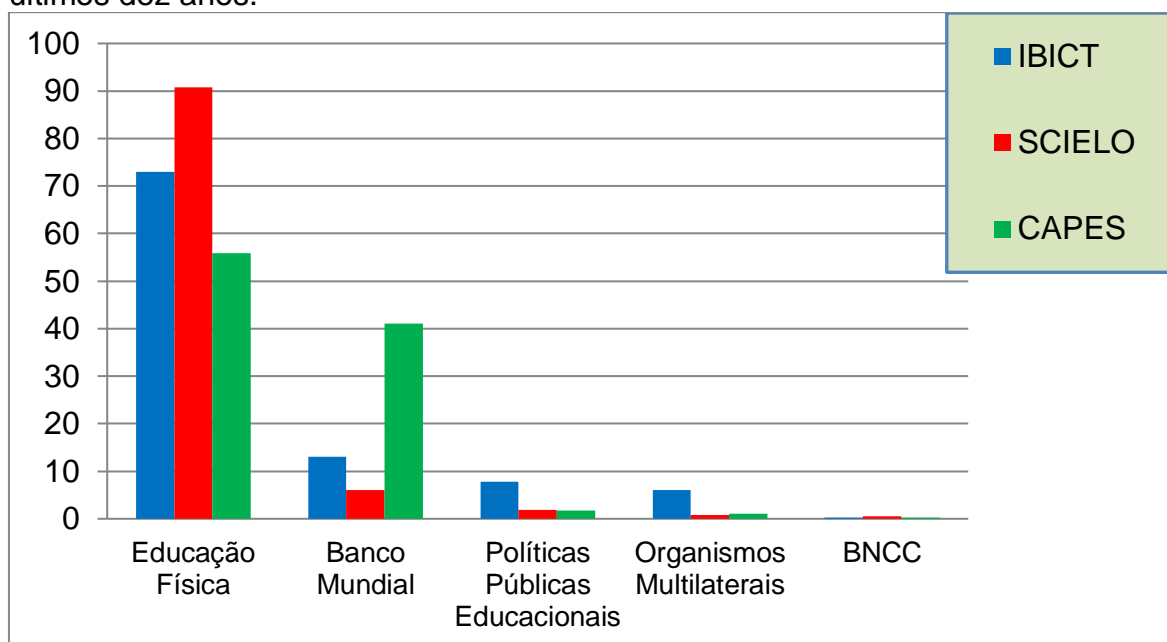
Como ordem de busca, elegemos o IBICT como o primeiro site a pesquisar. O período compreendeu os anos de 2006 a 2016 em português. Na sequência, a busca foi no site da Scielo no período compreendido entre 2007 até 09/10/2017,

*papers* em português. Por último foi realizada a busca no site da CAPES, nos últimos dez anos (pesquisa realizada dia 09/10/2017).

No decorrer do processo percebemos que existem vários trabalhos relacionados aos descritores: Educação Física e Banco Mundial. Em quantidade um pouco menor, aparecem as produções referentes a Políticas Públicas Educacionais e Organismos multilaterais. A BNCC é o descritor que menos trabalhos aparecem. No entanto percebemos que os assuntos abordados nas publicações não apresentam muitas semelhanças com o tema de nossa pesquisa. Mesmo assim, reafirma-se a importância da pesquisa sob um novo olhar, diante da BNCC, componente normativo da Educação Básica, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Gráfico a seguir, aponta uma comparação entre a quantidade de produções entre os sites do IBICT, SCIELO e CAPES, defendidas nos últimos dez anos.

GRÁFICO 1- Classificação de produções por site de busca e por descritor nos últimos dez anos.



FONTE: Elaborado pelo autor (2017)

Diante do gráfico podemos perceber que o descritor *educação física* foi o mais pesquisado, com larga margem de superioridade em relação aos demais. Seguindo uma ordem descendente, observamos que obedece a uma mesma sequência para os demais descritores nos três sites pesquisados, aparecendo a

seguir o *banco mundial*, as *políticas públicas educacionais*, os *organismos multilaterais* e por último, com menor número de produções, a *BNCC*.

Entre os descritores que apresentam um percentual significativo, destacamos que nenhum faz relação com a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em comparação com os Documentos dos Organismos Multilaterais. Portanto, o quadro evidencia a necessidade e importância de investigar este fenômeno, como nos propusemos em nossa Dissertação de Mestrado.

Posteriormente à etapa inicial da pesquisa e filtros realizados, reduzimos a quantidade de produções acerca da categoria *Educação Física*, selecionando os três (3) trabalhos que mais viriam a contribuir com nossa pesquisa.

O primeiro trabalho analisado é referente a uma DM de Albuquerque (2008), sob o título *Concepção e saberes da formação de professores em Educação Física, no período de 1970 a 1990 e a relação entre saber e poder*. Essa dissertação busca, com base na história da EF no Brasil, estabelecer os vínculos entre as relações de poder, concepções e saberes da formação do professor. Quanto a EF, faz uma relação entre o saber fisiológico e o poder ideológico, político e econômico exercidos sobre os corpos dos indivíduos, no final do século XIX e início do XX. Traz a origem higienista da EF, impulsionada pelos médicos, que se consolida a partir da década de 1930, com o surgimento das primeiras escolas de EF no Brasil, com atividades esportivas e ginásticas. Após o golpe militar de 1964, essas características se mantiveram e agregadas a elas surgem os modelos tecnicistas. Na década de 1980 iniciam-se as discussões no sentido de ampliar a visão da EF a dimensões históricas, socioeconômicas e culturais do ser humano e da sociedade.

Araújo et al (2012) apresenta um estudo que investigou a contribuição das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais de crianças de duas escolas públicas da mesma região da cidade de São Paulo, e se a prática de esportes radicais, além das aulas de EF, poderia diferenciar tal desenvolvimento. No decorrer do texto, os autores citam e conceituam alguns importantes termos, como: desenvolvimento motor humano, habilidades motoras fundamentais, finas e especializadas, que são utilizadas nos esportes, dança e atividades recreativas. Buscam ainda avaliar o desenvolvimento motor no contexto escolar. Ao final, destacam a importância das

aulas de EF nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ministrada por profissionais da área.

O terceiro trabalho selecionado com o descritor *Educação Física* foi dos autores Ivo e Ilha (2008), e buscou realizar uma pesquisa epistemológica da Educação e da Educação Física, priorizando a formação e o processo de pesquisa educacional, considerando a importância de conhecermos a trajetória da Educação/Educação Física junto à construção da humanidade. O artigo trabalha com questões referentes à qualidade da Educação e da história da formação docente no Brasil, observando que na década de 70 eram privilegiadas as dimensões técnicas na formação; já na década de 80 o olhar favorável era para as classes populares. São destacadas questões de afastamento entre teoria e prática, além de analisados os sujeitos do processo educacional, os alunos.

Na sequência, a busca foi com relação ao descritor *Banco Mundial*, e foram selecionados três (3) trabalhos, sendo que um deles foi a Tese intitulada “O Banco Mundial e a Educação no Brasil: Convergências em torno de uma agenda global”, de MELLO (2012). O trabalho teve como objetivo analisar a importância do Banco Mundial enquanto organismo promotor de políticas e práticas transnacionais em educação. O banco interliga a educação e a economia, considerando a educação como fundamental para o desenvolvimento econômico e combate à pobreza. Primeiramente o autor apresenta um panorama amplo do Banco Mundial considerando as suas características e história institucional, setores e mecanismos de atuação. Na segunda parte, com foco em um setor específico, o da educação, desde as suas políticas e financiamentos como um todo, analisando textos e números que tratam das ações e intenções (essas no plano do discurso) e agendas do organismo em vários países ao longo de algumas décadas. A terceira parte da tese analisa as relações entre o Banco Mundial e um dos seus países membros e maiores credores, o Brasil, no que se refere às políticas educacionais. O BM tem feito uso de mecanismos de coerção, entre os quais as condicionalidades (sobretudo as atreladas às políticas de ajuste estrutural). Fica em evidência o crescente uso de mecanismos menos coercitivos e mais persuasivos, sobretudo após meados da década de 1990.

Do banco de dados da SCIELO, o primeiro trabalho selecionado e analisado com relação ao descritor Banco Mundial, tem como temática “Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil”, de



Figueiredo (2009). Essa pesquisa menciona que a partir da década de 1970, o endividamento externo se transformou em uma das principais formas no processo de internacionalização financeira da economia brasileira. Assim, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tornaram-se os principais agentes de transferência líquida de recursos do Brasil para o exterior. Já na década de 1990, os projetos financiados do Ensino Fundamental brasileiro, pelo Banco Mundial, objetivaram enfrentar o fracasso escolar, interpretado como indicador de ineficiência e falta de qualidade.

Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) discutem a articulação entre as políticas de formação de professores e as interferências das agências internacionais multilaterais em especial o Banco Mundial (BIRD). Foram analisados documentos do MEC, BIRD e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O BIRD tem como foco a Educação Básica, formando professores por competências, com a intenção de reduzir a pobreza e formar mão de obra, tornando a escola um mercado. As políticas do Banco entram nas escolas públicas e nas instituições de educação por meio de programas, projetos, planos e diretrizes curriculares, todos elaborados por seus técnicos e conselheiros, aprovados pelos governos.

O passo seguinte da pesquisa foi a busca relacionada ao descritor *Políticas Públicas Educacionais*, do qual localizamos 52 trabalhos e selecionamos três (3). Um deles é um artigo de Akkari (2016) que aborda as influências das agências internacionais nas políticas nacionais e internacionais e destaca que o processo de internacionalização das políticas educacionais gera novas formas de regulação das políticas nacionais. Esse processo pode ser identificado, em diversos países, por meio de aspectos comuns, como a descentralização, a privatização, a redução de gastos no ensino público e a pressão sobre os professores para prestarem conta de suas ações pedagógicas, entre outros. Sobre a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais, o autor afirma que, a partir de 1980, com o enfraquecimento da UNESCO, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a liderança na perspectiva educacional dos países em desenvolvimento. Conforme o autor, a formação de professores é um ponto estratégico das políticas educacionais.

Taffarel (2016) apresenta alguns resultados a partir das semelhanças entre a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e o trato com o conhecimento da Cultura Corporal mediada pela metodologia específica de ensino da Educação Física denominada Crítico-Superadora. Considera a Cultura Corporal como categoria teórica que nos permite apreender no pensamento, compreender, explicar cientificamente o real concreto, sendo, portanto, um objeto de estudo e ensino dos Esportes, Jogo, Dança, Ginástica, Luta, entre outros. Uma vez apreendida sua estrutura lógico-histórica, é possível propor, em especial no sistema educacional, como tratar o conhecimento específico da cultura corporal na escola e nas aulas de Educação Física, visando elevar o pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade.

Rosário e Araújo (2008 apud FERREIRA, 2009), na resenha do livro Políticas Públicas Educacionais, oferecem um panorama das políticas públicas educacionais da atualidade, utilizando-se de diversos recursos metodológicos como estratégia de análise do objeto em questão. O livro conta com estudos sobre a política de avaliação institucional do Ensino Superior e sobre o caráter da política de autonomia escolar desenvolvida no quadro da reforma do Estado brasileiro. Por fim, afirma que a educação brasileira se constitui de duas características opostas: escolas que apresentam ensino precário para os pobres e escolas de qualidade para ricos.

A busca seguinte foi do descritor *Organismos Multilaterais*, sendo selecionados três (3) trabalhos. Em pesquisa ao banco de periódicos da CAPES, foram selecionados três (3) *papers*, sendo que o de Bendrath (2008) teve como objetivo discutir o panorama global da Educação, segundo os organismos multilaterais de influência direta nas políticas regionais, em especial de países em desenvolvimento. Para o autor, são Organismos Multilaterais as Instituições Privadas ou Não Governamentais de origem estrangeira não subordinadas ao Estado. O autor questiona o novo panorama mundial da educação, mediante a globalização, que a trata como comércio, principalmente após a criação da OMC em 1995.

Cardoso (2009) em seu artigo “Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal” apresenta a influência do neoliberalismo e organizações internacionais na formulação das políticas públicas educacionais. A autora faz um estudo sobre a evolução das políticas educacionais, especialmente no Brasil, na

época da hegemonia do neoliberalismo. Trabalha a educação na perspectiva neoliberal e o Banco Mundial como arauto do neoliberalismo no campo educativo. Finaliza afirmando que o neoliberalismo é contrário a investimentos em políticas públicas, pois não gera lucros, aumenta a burocracia e as despesas e, em consequência, pode gerar déficits públicos que acabam em aumento de carga tributária, esta completamente nociva à economia.

O terceiro e último artigo referente à categoria *Organismos Multilaterais*, selecionado na CAPES é de Trojan (2009). Esse artigo analisa as políticas de financiamento e de acesso à educação, a partir dos dados disponibilizados pela UNESCO, BIRD e BID. Também analisa a situação do processo de descentralização da gestão educacional e a melhoria dos níveis de qualidade da educação, balizados pelos objetivos da Educação para Todos – EPT e avaliados, estatisticamente, no último Relatório de Monitoramento Global da UNESCO (2008). Em relação à universalização da educação, segundo dados da UNESCO, percebe-se um aumento no número de matrículas, porém a qualidade do ensino não é possível avaliar com certeza, dada a diversidade interna na distribuição dos recursos financeiros.

O último descritor a ser pesquisado foi a *BNCC*, e foram localizados 43 trabalhos, sendo que o primeiro dos três (3) selecionados foi o de Barreto (2016) com o título “Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental”. Primeiramente a autora fundamenta a temática entre os autores, para depois discutir a situação atual das políticas e trabalho docente. Faz uma análise entre competência e avaliação e fiscaliza fazendo um estudo crítico dos discursos dos professores.

O artigo de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) tem como objetivo compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, as aproximações dos documentos oficiais com o currículo escolar, os aspectos universais e particulares da cultura, e as possíveis relações com o contexto da EF escolar. Inicialmente, são apresentados os elementos que originaram o “documento oficial”, situando, especificamente, os aspectos históricos e legais que refletem na elaboração da BNCC. Na sequência, por meio dos documentos legais precursores à BNCC, apresenta-se a análise da construção do currículo escolar, com base em aspectos universais e particulares da

cultura. Por fim, aproxima-se esse diálogo e o contexto da EF escolar no Brasil no que tange à sistematização do currículo da Educação Básica.

O último trabalho que selecionamos e segue esse mesmo eixo temático tem como título “Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino”, de autoria de Rufino e Neto (2016); esse analisa o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da perspectiva da profissionalização do ensino, investigando seus desdobramentos ao âmbito da formação de professores de Educação Física. Observa-se que há pontos importantes na BNCC que possibilitam a organização da educação, principalmente da Educação Física. No entanto, é importante também compreender a prática profissional como formadora de conhecimentos, uma vez que relaciona os conteúdos com as práticas corporais.

A elaboração do Estado da Arte, por consequência dos descritores inerentes ao nosso objeto de estudo, possibilitou um conhecimento mais abrangente com relação às produções que já existem na mesma temática. Da mesma forma, estimula a construção de novas investigações que problematizem sobre as PPE, especialmente a BNCC e as influências de políticas externas, principalmente o Banco Mundial. Outro fato que tornou relevante a investigação é que a BNCC é recente, sendo oportuna a análise do seu conteúdo.

No entanto, ao analisarmos alguns resumos e os trabalhos selecionados percebemos que os assuntos abordados nas publicações têm pouca ou nenhuma relação com o tema que pretendemos pesquisar. Diante disso, podem-se considerar restritas as publicações relacionadas à proposta da pesquisa, ao tempo que destacamos que um estudo dessa natureza contribuiu muito para a reflexão, diante de outras pesquisas e da pesquisa que realizamos, bem como para a formação do pesquisador.

Dessa forma, percebemos que o presente trabalho é singular e inovador.

O item a seguir apresenta os caminhos metodológicos utilizados para realizar e concluir o estudo.

## 2.2 Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos presentes neste capítulo têm como objetivo desenhar a metodologia que orientou esta pesquisa. Dessa forma, apresentam-se a opção e concepção de pesquisa, o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

### 2.2.1 Opção e Concepção de Pesquisa

A pesquisa é um importante instrumento na procura de respostas que de alguma forma possam auxiliar no processo educacional, tornando-se fundamental na formação do professor e do aluno. Essa busca, esse querer mais caracteriza o pesquisador como autor de atos contrários, de negação ao que já está apresentado, buscando por meio de referências e análises, o *feedback* necessário para que o pesquisador construa a sua formação pessoal e profissional.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa traz respostas a pontos bem específicos, envolvendo-se com questões do universo do significado, dos valores e das atitudes, onde a realidade não pode ser medida ou quantificada.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

Uma investigação científica exige do pesquisador, sempre que possível, a imparcialidade na interpretação dos dados, uma vez que a investigação científica nunca leva a certezas, mesmo aceitando as hipóteses da imparcialidade cientificamente como certas. A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), “rege-se por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, para alcançar produtos com validade científica”.

Nesse sentido, a perspectiva teórica da realidade e a metodologia utilizada na pesquisa compreendem-se no âmbito do materialismo histórico. Dessa forma, num olhar teórico-metodológico da nossa investigação, objetivamos trabalhar com

a metodologia histórico-crítica, que surge em virtude do descontentamento com as análises crítico-reprodutivistas, que já não davam respostas suficientes ao caráter contraditório. “A compreensão histórico-crítica manifesta-se no quadro das tendências críticas da educação brasileira, objetivando a superação das teorias crítico reprodutivistas.” (DOZOL, 1994, p. 116).

Uma metodologia bem estruturada e compreendida é fundamental para o processo de elaboração da pesquisa. Corsetti (2010) afirma: “A metodologia histórico-crítica fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico”. (CORSETTI, 2010, p. 88).

Saviani (2011) fundamenta a Pedagogia Histórico Crítica no materialismo histórico dialético de Marx, que justifica que as mais significativas formas de evolução da humanidade acontecem em virtude da produção material e das relações sociais ocorridas na sociedade, ocasionando sua organização política e intelectual. Assim, a

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76).

Por dialética, na Grécia antiga, via-se como a arte do diálogo, entretanto, numa concepção atual é a forma de entendermos as contradições da realidade, as mudanças e transformações. A dialética considera as partes e o todo, a contradição entre as partes, mas também a aproximação entre elas. Para Frigotto (1987, p. 10) a dialética materialista se apresenta “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Na visão de Fazenda (2000, p. 81), o importante na dialética “não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Ao discutir a metodologia, torna-se importante salientar e buscar dar importância a todas as características, assim como valorizar o contexto em que está inserida. Triviños relaciona o materialismo histórico ao marxismo, enfatizando que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. [...] O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc, cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51-52).

Marx, que defendia o materialismo histórico-dialético, insistia que os vínculos entre o homem e a sociedade e as condições materiais são fatores determinantes para assegurar a existência da espécie humana. Essa relação social estabelecida pelo homem é ratificada por Scalcon, na citação a seguir:

Da mesma forma como a psicologia histórico-cultural se fundamenta no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica vai até ele para alicerçar-se como teoria pedagógica que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade, apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando e definir seus métodos de ensino. (SCALCON, 2002, p. 121).

Dermeval Saviani teve um importante papel nesse processo de mudança no contexto educacional, elaborando, no final da década de 70 a expressão “concepção histórico-crítica”, uma vez que a denominação “dialética” ainda não era bem compreendida. Com isso, Saviani (2011, p. 61) “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”.

A abordagem histórico-crítica de Saviani (1997; 2008) procura entender a relação entre educação e sociedade, salientando a sua função política. Nessa perspectiva, a metodologia histórico-crítica estabelece forte relação com a dinâmica e as modificações apresentadas no materialismo histórico, que é pontualmente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo,

abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.” (SAVIANI, 2011, p. 120).

O todo desse processo pode ser também relacionado aos dizeres de Kosik (2002), quando apresenta o sentido de totalidade:

A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo. [...] A criação da totalidade como estrutura significativa é, portanto, ao mesmo tempo, um processo no qual se cria realmente o conteúdo objetivo e o significado de todos os seus fatores e partes. (KOSIK, 2002, p. 59-60).

Dessa forma, a tipologia abordada neste estudo objetivou observar o contexto histórico e documental, para perceber historicamente como as ideias da Educação Física e das políticas públicas foram e estão sendo direcionadas, sendo estabelecidas pelas condições de existência de uma sociedade capitalista. Saviani (1998) é citado em Corsetti (2006) e comunga com as ideias do autor ao dizer que a educação está diretamente relacionada ao significado da história por dois fatores: o objeto, pela determinação histórica que realiza sobre o fenômeno da educação e pelo enfoque, uma vez que estudar história da educação é investigar o objeto educação numa visão histórica.

Com efeito, buscou-se entender de que forma está inserida a Educação Física na BNCC, seu processo histórico e importância no desenvolvimento do indivíduo, assim como estabelecer uma relação com o que nos é apresentado pelos documentos dos Organismos Multilaterais, em especial os do Banco Mundial, procurando compreender essas questões à luz do processo histórico e das contradições inexistentes a esse processo.

### 2.2.2 Desenho Metodológico

Considerando o objeto da pesquisa e a sua importância para a educação, o desenho metodológico desse estudo terá um aspecto qualitativo; pesquisas com essas características buscam analisar ao máximo o contexto investigado, mantendo um enfoque mais amplo em relação aos dados coletados, ao mesmo tempo em que se solidifica nas Ciências Humanas. A pesquisa qualitativa carrega



consigo os benefícios da subjetividade, quando relacionada à pesquisa quantitativa, além de variados recursos para definir sua amostra, conforme afirma Triviños (1987):

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.), o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

É importante observar que o pesquisador que procura trabalhar com a pesquisa qualitativa tem sempre a possibilidade de fundamentar seu estudo teórico-metodológico, com mais autonomia. Isso não significa que terá a liberdade de fazer o que quer, mas deve seguir os fundamentos de um trabalho científico, em conformidade com as estruturas exigidas quando da sua análise científica. (TRIVIÑOS, 1987). Esta abordagem oportuniza um maior aprofundamento do tema em estudo, bem como outros importantes fenômenos relacionados, buscando investigar questões comuns e esperadas, mas com a possibilidade de enxergar as particularidades e diferentes significados.

A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que ocorre um afinado diálogo entre o sujeito e o mundo real, uma dependência mútua entre o sujeito e o objeto, uma ligação perfeita entre as partes envolvidas. (CHIZZOTTI, 2001). Ocorre na pesquisa qualitativa o entendimento dos grupos, das frações e das identidades locais, buscando fugir do preestabelecido, desmistificar problemas, opiniões e crenças.

Nessa perspectiva, a pesquisa será de caráter bibliográfico e documental. Quanto ao caráter bibliográfico, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

A pesquisa bibliográfica é que vai dar o embasamento teórico para a realização da investigação científica, pois é de fundamental importância a apropriação de conhecimento quanto ao assunto abordado, como também elaborar um estofo teórico que apontará as especificidades do campo de investigação, suscitando questionamentos, diálogos e avaliações durante seu percurso.

Com relação à pesquisa documental, podemos estabelecer uma diferenciação quanto às fontes primárias ou secundárias. As primárias dizem respeito a documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas, cartas, entre outros, que não receberam nenhum tratamento analítico. Com relação às secundárias, podemos citar os jornais, revistas, livros, teses, ou seja, que o autor seja conhecido. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Provendo a compreensão da análise documental, Oliveira (2007, p. 70) aponta:

[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, pois, a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, e a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

A pesquisa documental é caracterizada por consideráveis vantagens, tais como: a riqueza e estabilidade de dados, a resistência e originalidade mesmo com o passar do tempo, não exige valores financeiros, apenas dedicação e estudo, além de não apresentar relação física direta com os sujeitos, que muitas vezes é até impossível acontecer. Por outro lado, os críticos desse procedimento técnico, consideram a não representatividade e subjetividade dos documentos como pontos negativos, mesmo sabendo que isso faz parte de toda investigação social. (GIL, 2002).

Diante da correlação apresentada entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, que muitas vezes pode incorrer em erros, Gil (2008) esclarece que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que

ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Com essa investigação qualitativa, acreditamos que os conhecimentos teóricos são os pilares da pesquisa científica que a todo o momento acompanham o trabalho do pesquisador na busca de elementos suficientes para dar significado ao estudo das políticas governamentais de educação. Assim, é possível visualizar e comparar a forma que se constitui a Educação Física no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Documentos dos Organismos Multilaterais para o ano de 2021.

A escolha dessa temática se deve ao fato de que a Educação Física escolar é fundamental na formação das crianças, em seus aspectos psicomotores, cognitivos, nos sentimentos e nas relações sociais. Dessa forma, almejar-se-á na área de políticas públicas educacionais aprofundar essa discussão, pois, se as políticas educacionais forem orientadas para áreas essenciais, como a Educação Física, poderemos alcançar melhores índices de qualidade de vida e conseqüentemente de educação.

A definição dos documentos da pesquisa, no caso a escolha da BNCC, ocorreu em virtude de sua importância e responsabilidade de sua proposta, vislumbrando a melhora nos níveis educacionais no Brasil e ao mesmo tempo, possibilitando a equidade, além de ser o mais recente documento de políticas públicas educacionais, que norteará a educação básica nos próximos anos. A opção de analisar também os Documentos dos Organismos Multilaterais ocorreu pela sua influência na elaboração das políticas educacionais, tanto nas reformas, na valorização e formação docente, apresentando muitas vezes intenções que divergem aos interesses dos professores, comunidade escolar e pensadores em educação.

Existem diversos tipos de documentos, dentre eles, alguns se denominam de oficiais. Segundo Marconi e Lakatos (2003), documentos oficiais apresentam as fontes mais originais de dados, cabendo ao pesquisador definir os de seu interesse, além de interpretar e comparar seu conteúdo.

Os documentos dos OMs e a BNCC são documentos oficiais, portanto, ambos serão analisados e comparados e no momento oportuno, com a reflexão e interpretação das informações.

### 2.2.3 Escolha dos instrumentos de análise da teoria

Após o minucioso trabalho de coleta de material, cabe ao investigador encontrar a melhor forma de utilizá-lo, buscando contribuições importantes para o trabalho. As leituras sugeridas pelos professores nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação impulsionaram a busca de conteúdos e aprendizagens relacionados ao tema de pesquisa em questão. Ao mesmo tempo, a Biblioteca da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI – Campus Frederico Westphalen e *sítes* confiáveis contribuíram para aprofundar os conhecimentos e a definir qual metodologia de análise de dados seria eleita. Assim, optou-se pelo procedimento de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um método que oportuniza a percepção das relações existentes entre os diferentes materiais em estudo. Qualquer técnica escolhida só terá sentido se for sustentada por um significativo referencial teórico. E, logicamente, a análise de conteúdo compactua com essa premissa.

Por análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 44) situa que: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Moraes (1999, p. 02) traz um conceito mais recente, mencionando que:

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. (...), parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas.

Como instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo é uma importante ferramenta, um modelo prático de trabalho, que está em constante atualização para atender aos mais variados problemas de investigação. Ela surge em virtude do elevado número de material elaborado pelos meios de comunicação. Essa técnica procura descrever e interpretar os conteúdos contidos nessas comunicações. (GIL, 2008). O objetivo da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 46), “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para

evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

Convém ressaltar que a análise de conteúdo é formada por técnicas, mas conforme Triviños (1987), ela deve estar relacionada a um concreto estofo teórico do pesquisador. O mesmo autor ainda traz uma citação confirmando:

A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes “materiais” são francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

É, portanto, fundamental que o pesquisador se aproprie de conhecimentos referentes ao tema de pesquisa, mesmo no momento da definição dos procedimentos metodológicos.

Com isso, definimos a utilização da técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), que segue as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Como forma de facilitar o entendimento das técnicas, autores como Moraes (1999) e Gomes (2001) também contribuíram.

Para Bardin (1977), a pré-análise é o primeiro momento. É onde ocorre a organização dos conteúdos. Essa etapa é caracterizada por sua flexibilidade e disposição em introduzir novas estratégias para análise dos dados, desde que sejam apropriados. Deve cumprir três funções: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). Para Moraes (1999, p. 05), “uma vez de posse das informações a serem analisadas, é preciso em primeiro lugar submetê-las a um processo de preparação”.

A segunda etapa é a exploração do material. É uma fase que requer uma maior dedicação de tempo para análise, ocorrendo muitas releituras e estudo, baseado em decisões estabelecidas anteriormente (GOMES, 2001). Bardin (1977, p. 101) afirma que o pesquisador, ao dispor de resultados importantes, pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.”

A terceira fase de análise de Bardin (1977) é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo ele, os resultados precisam ser lapidados, trabalhados. Considera informações secundárias, que por vezes não chamam a atenção em dados importantes, passíveis de sofrer inferências e interpretação, ou seja, estabelece limites, porém busca um entendimento maior do conteúdo. Para Moraes (1999, p. 09), “seja a partir de um fundamento teórico definido a priori, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa”.

Na sequência do trabalho, coube escolher as categorias, as quais, na presente investigação foram analisadas: Educação Física, Políticas Educacionais, BNCC e Organismos Multilaterais, procurando relacionar a BNCC e os OM, observando aspectos que concordem ou discordem entre si.

Essa análise favorece o pesquisador por inúmeros fatores, uma vez que fomenta a contradição, questionamentos, dúvidas, estimula o estudo e pesquisa, possibilita alcançar algo inovador, estabelece relações, reflexões e transgressões.

Os resultados dessa pesquisa, desde sua perspectiva teórica, até a análise dos documentos, são sequenciados nessa dissertação na perspectiva de dar sentido ao problema e ao objetivo geral proposto para a mesma.

### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

É bastante pertinente que os profissionais que se ocupam da Educação Física, se envolvam das questões das Políticas Públicas (PP) e nessa compreensão, busquem entender a atuação do Estado. É preciso aprofundar o debate e ao mesmo tempo, estruturar cada vez mais a análise das políticas públicas que têm relação com a Educação Física.

Inicialmente buscamos trazer alguns conceitos de política e políticas públicas com a intenção de nos situarmos para os possíveis debates. Para tanto, um dos autores que mais nos sustentaram foi Dias e Matos (2012). Na sequência, aprofundamos o tema Educação Física, fazendo um resgate dos pontos mais significativos no decorrer da história e das abordagens que caracterizaram a prática nos diferentes períodos. Darido (2015) é o autor principal na defesa de uma EF que reflita e pratique as concepções baseadas em aspectos psicológicos em detrimento aos aspectos políticos, sociológicos e biológicos.

#### 3.1 Políticas Públicas: O que são?

As políticas públicas abrangem uma área bastante extensa do pensamento humano, atingindo diversos ramos do conhecimento, com o intuito de verificar o problema central e a tomada de decisão do governo.

Os pressupostos de políticas públicas mostram que as pessoas não vivem isoladas, sozinhas, mas se relacionam, convivem, dependem umas das outras e que têm algo em comum. Essa dimensão comum é sinônima de público, não é propriedade individual e quem controla é o governo, com fins públicos.

O conceito de política, originado de *polis*, tem relação ao que se refere à cidade, civil, público, social, ou pensando de outro modo, ao Estado. Esse é o sujeito, por pertencer à política, responsável de fazer ou proibir as ações em um determinado território, de colocar em prática as leis, de receber e conceder recursos de um setor para outro da sociedade. A política é entendida como ações com o objetivo de atingir objetivos preestabelecidos. Um tema pode tornar-se político quando gera algum tipo de conflito ou polêmica (DIAS e MATOS, 2012).

A vida em sociedade é pré-requisito para que todas as pessoas possam viver em boas condições e, para que isso se efetue, o homem utiliza-se da

capacidade de comunicação oral como principal ferramenta, diferenciando-se dos animais, que só expressam sentimentos de dor e prazer. O homem é um animal político por viver conjuntamente com o seu semelhante, mesmo que não precise dele. Com a intenção de compreender os problemas da sociedade, é importante considerar a capacidade cada vez maior do homem atuar junto à natureza, na busca de novas descobertas que venham a contribuir com nossa existência, essenciais para entendermos o desenvolvimento da comunicação na sociedade. (WOLFF, 1999).

Segundo Dias e Matos (2012),

A política, também, pode ser vista como um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo, e neste sentido está em toda parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte etc. [...] deve ser entendida como forma de governar sociedades divididas, sem o uso indevido da violência. Os pontos de vista divergentes e os vários interesses diferentes são levados de uma forma ética a conciliarem-se, evitando-se o uso de coerção. (DIAS e MATOS, 2012, p. 03).

Nesse sentido, ao relacionarmos política com políticas públicas, percebemos que apresentam uma reação mais consistente quando relacionadas a questões de poder nas mais diversas sociedades. Dias e Matos (2012, p. 01) contribuem significativamente para melhor compreensão dos termos política e política pública, quando em seus estudos afirmam que “política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral; as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos”.

Desse modo, a política deve ser vista com o objetivo de elaborar políticas públicas direcionadas a solucionar problemas. O governo assume ou deveria assumir a função direta de elaborar projetos, colocá-los em prática e avaliar sua efetividade. Os políticos, por sua vez, têm a missão de estabelecer políticas públicas conforme as necessidades e interesse do povo, mas é sabido, que muitas vezes agem conforme seus interesses.

O Estado, segundo Dias e Matos (2012, p. 07), “é responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade. Para tanto, deve legislar, administrar e julgar de acordo com a lei, os conflitos de interesse que possam surgir”. Cabe ao Estado procurar a melhor forma de administrar os limitados recursos que possui, buscando atingir o maior número possível de pessoas na sociedade. Para isso, um



bom planejamento é fundamental, com metas e critérios que possam ser alcançados, fazendo muito com poucos recursos, mas sempre buscando a felicidade através de atitudes honestas e virtuosas.

Ainda nessa relação Estado e felicidade, Dias e Matos (2012) afirmam que:

O estado tem por fim último oferecer condições para que todas as pessoas que integram a comunidade política realizem seus desejos e aspirações, e para tanto assegura a ordem, a justiça, o bem-estar e a paz externa, que são elementos necessários para que as outras necessidades públicas sejam atendidas. (DIAS e MATOS, 2012, p. 09).

As dificuldades do Estado em propiciar as condições necessárias ao bem-estar da população o fizeram transferir parte de seus direitos e deveres a outras instituições da sociedade, dividindo assim os méritos e as responsabilidades, contribuindo para a efetivação das políticas públicas.

Após interrogar-se a respeito do significado de uma associação política e do Estado, Weber (1982, p. 98) apresentou seu conhecido conceito: “O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”; ou seja, estabelece uma relação de dominação sobre os homens, impondo as próprias vontades, mesmo contra possíveis resistências que geralmente tendem a aceitar esta dominação.

Considerando os conceitos de política e estado citados anteriormente, surgiram segundo Frey (2000), nos Estados Unidos, no início dos anos 1950 e na Europa, mais precisamente na Alemanha, a partir do início dos anos 1970, as Políticas Públicas, com os objetivos de analisar e explicar a função do Estado (EUA) e do Governo (Europa). Souza (2006) traz algumas definições do que seja política pública segundo alguns autores como:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Com isso, pode-se afirmar que o Estado é quem assegura a ordem, mas é o governo o responsável pela gestão, estando obrigado, assim que tomar ciência do problema, de resolvê-lo, planejar, criar e colocar em prática, políticas públicas necessárias para tanto, exercendo a missão que a sociedade lhe confiou. As políticas públicas abrangem uma área muito ampla, atingindo ramos do conhecimento, com o intuito de verificar o problema central e a tomada de decisão do governo, ou seja, é função do governo buscar solucionar os problemas sociais através de políticas públicas. Um fator que influencia negativamente é a descontinuidade na efetivação das políticas, ou seja, ações limitadas ao período de governo, caracterizadas por políticas de governo e não políticas de Estado.

Nesse sentido, podemos destacar que desde a década de oitenta, do século XX, o Estado tem atribuído às escolas a responsabilidade quanto aos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, características de um governo neoliberal e neoconservador. Essas avaliações estimulam a competitividade, a educação voltada ao mercado de trabalho, a padronização, ao melhor desempenho com um menor custo. (ALMEIDA, 2013).

Essas características denotam um governo capitalista que recorre a instituições financeiras internacionais e se submetem a um conjunto de medidas necessárias para a aprovação de empréstimos externos. Para Silva (2002),

[...] essa política induz o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, entre eles os educacionais para o setor privado e, para avançar com a centralidade na educação primária, propõe quatro medidas: uso mais eficiente dos recursos disponíveis, canalização para a educação primária de recursos que atualmente são destinados a outros níveis, maior capacitação de recursos locais e garantia de igualdade de insumos educativos, mediante redistribuição dos gastos públicos, de acordo com as necessidades locais. (SILVA, 2002, p. 84).

Consideramos importante a valorização da educação primária, desde que os demais níveis recebam também a mesma atenção, caso contrário, isso se caracteriza como uma educação limitada, voltada apenas aos interesses dos organismos externos que defendem a inserção do setor privado na educação e consequentemente a formação de mão de obra.

Nessa lógica, onde as políticas públicas estão diretamente relacionadas à atividade política, cabe discutir sua importância para compreender como ela reflete na sociedade, quais os pontos estão sendo satisfatórios, que ações podem ter uma

maior envergadura, o que pode ser aprimorado e como ampliar sua fiscalização. É a isso que se referem às políticas públicas, na gestão democrática dos problemas, de métodos viáveis que atendam as prioridades do povo, com racionalidade e planejamento estratégico com vista aos objetivos pré-determinados.

Essa relação entre política pública e atividade política nos conduz a refletir quanto ao fazer ou não fazer do governo, nesse sentido, conceituamos políticas públicas educacionais como o fazer ou o não fazer do governo em educação. As políticas educacionais estão englobadas nas questões de educação e estas, diretamente relacionadas à escola; nesse sentido, as políticas públicas educacionais se referem, também, à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010).

Segundo o mesmo autor,

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou à era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais. (OLIVEIRA, 2010, p. 93-99).

Nos últimos anos as Políticas Públicas ganharam maior atenção e importância em diferentes campos, como educação, saúde, esporte, justiça e assistência social. Porém, a garantia de acesso a todos esses serviços públicos não significa que possuam qualidade e que realmente todos os direitos estejam sendo respeitados. (SETUBAL, 2012).

Muitas vezes as políticas públicas são tidas como a solução para os problemas, desde que haja a participação popular, a cooperação entre diferentes instituições e grupos sociais, o debate de ideias entre as pessoas e partidos políticos. Souza (2006, p. 26) resume políticas públicas como:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Com isso, a Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi fundamental para que políticas públicas e outras ações

direcionadas à construção do chamado Estado Social fossem retomadas. Ela não contém políticas públicas, mas direitos que são colocados em prática por políticas públicas.

Desse modo, existem políticas que podem ser colocadas em prática nas diferentes esferas, Municipal, Estadual e Federal, com estratégias de solução de problemas coletivos buscando a melhora dos níveis de bem-estar social.

Para isso, se faz necessário a redução das desigualdades sociais, que conseqüentemente acarretam outras desigualdades. O que geralmente acontece são investimentos ou políticas pobres para pobres, escola pública básica para a população de baixo poder aquisitivo e particular para ricos. O estado tem a função de reduzir essa distância, dando melhores condições de vida para a população mais carente, mesmo estando ciente que jamais conseguirá a igualdade de forma integral. (DEMO, 1992).

A construção do Estado Social citado anteriormente e garantido pelo Constituição de 1988, não foram garantias de que o estado de bem-estar social saísse do papel. No Welfare State, ou Estado do Bem-Estar Social, todo indivíduo tem direito, desde seu nascimento a um conjunto de direitos que deveriam ser fornecidos e garantidos através do Estado ou indiretamente por ele. (MACHADO, 2003). Nesses direitos podemos incluir a educação, assistência médica gratuita, auxílio desemprego, renda mínima, recursos adicionais para criação dos filhos, entre outros.

Para que possamos atingir estabilidade e níveis satisfatórios de inclusão social, emprego e qualidade de vida da população é fundamental que o Estado participe diretamente, utilizando-se de estratégias como, intervenção na economia, melhoria na arrecadação de tributos e fiscalização, para assim alcançar o Estado de Bem-Estar Social.

A partir da Constituição de 1988 são oferecidas aos cidadãos brasileiros ferramentas de controle da Administração Pública, mediante o exercício da cidadania. Esse mecanismo de democracia se confirma, com a fiscalização das Políticas Públicas pelo povo e sua efetiva participação. Souza (2012) conceitua o Pressuposto Participativo, como:

un proceso de democracia directa, voluntaria y universal, donde la población puede discutir y decidir sobre el presupuesto público y las políticas públicas. El ciudadano no termina su participación em el acto de

votar em la elección del ejecutivo y del Parlamento, va mucho más allá, decidiendo y controlando la gestión pública. El ciudadano deja de ser un simple ayudante de la política tradicional, donde participa solo votando de cuatro em cuatro años, para ser protagonista permanente de la gestión pública. (SOUZA, 2012, p. 18).

A participação se caracteriza como o princípio democrático que o cidadão tem como objetivo o interesse comum antes dos individuais. É o direito de participação política de decidir junto, contribuindo com os processos de mudanças e conquistas. Essa democracia participativa é fortalecida quando a sociedade tem a capacidade de se autorregular pacificamente, ou seja, no exercício do controle social.

Temos que tomar o cuidado para não confundir controle social com coerção social, que é a força que a sociedade exerce sobre os indivíduos levando-os a seguir as leis da sociedade em que vivem independentemente de sua vontade e escolha.

Basicamente, o controle social utiliza-se de uma relação de complementação e responsabilidade com o que é de direito de todos e com um envolvimento de todos, buscando a justiça social, com o desafio do trabalho em conjunto.

O controle social também pode ser entendido como:

a participação do cidadão na gestão pública, é um mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania. No Brasil, a preocupação em se estabelecer um controle social forte e atuante torna-se ainda maior, em razão da sua extensão territorial e do grande número de municípios que possui. Assim, o controle social revela-se como complemento indispensável ao controle institucional, exercido pelos órgãos fiscalizadores. Para que os cidadãos possam desempenhá-lo de maneira eficaz, é necessário que sejam mobilizados e recebam orientações sobre como podem ser fiscais dos gastos públicos. (BRASIL, 2012, p. 09).

A participação da população na tomada de decisão em nosso país é fundamental, dada a extensão territorial e as características diversificadas presentes nos mais longínquos lugares. O Brasil possui características próprias, que exige a participação direta da população e não deixa apenas que um pequeno número de representantes decida o que e como fazer com o dinheiro público. É preciso impedir que o Estado exerça o controle social nas suas funções clássicas de dominação, de forma autoritária, sem participação, o oposto da democracia.

Faz-se necessária a tomada de conhecimento dos direitos do povo, policiando as ações e cobrando atitudes concretas dos governantes.

É importante que esses políticos não vejam as Políticas Públicas apenas como um programa governamental, mas de Estado, em que mesmo mudando o governante ou o partido, a continuidade das obras se efetivará. A adoção de Políticas Públicas nos programas de governo são fatores que provavelmente garantirão maior sucesso na administração, pois atenderão as reais necessidades da população.

Se entendermos a política pública como instrumento político e de governo que pretende atender às necessidades da sociedade, deveremos fechar um interessante e moderno círculo virtuoso do poder social: a sociedade democrática, no exercício livre do voto, escolhe os dirigentes dos poderes Legislativo e Executivo como seus representantes, e esses produzem políticas públicas que retornam ao cidadão na proteção e execução de seus direitos. (...) Vista desta forma, a política pública - com intencionalidade política - deveria surgir da sociedade e retornar a ela. (CHRISPINO, 2016, p. 30/31).

Assim, seria possível alcançar o maior dos objetivos das políticas públicas e o interesse público, que está bem claro na Constituição Brasileira, expresso nos direitos.

O retorno à sociedade, citado anteriormente, geralmente não acontece em vários setores, porém a população em geral parece não perceber que falta organização, mobilização, que parta do povo, não de meios de comunicação que priorizam seus interesses. Dessa forma, para Demo (2001), o povo precisa enriquecer-se politicamente, pois,

um povo politicamente pobre é aquele que [...] não passa de massa de manobra... aceita um estado avassalador e prepotente, bem como uma economia selvagem [...] não reivindica direitos, mas pede, suplica, os espera passivamente, [...] vê o serviço público como caridade [...] que somente reclama, mas não se organiza para reagir. (DEMO, 2001, p. 22).

A população consciente percebe a injustiça e vai à luta, fiscaliza e cobra seus direitos dos governantes. A maior missão de um governante é, além de cumprir seus deveres como administrador, criar políticas de longo prazo, que projete resultados de qualidade no futuro e ao mesmo tempo supra as necessidades imediatas do povo.

Portanto, considerando que políticas públicas são o fazer ou não fazer do governo, entendemos como políticas públicas educacionais, o fazer ou não fazer do governo em educação. É nesse sentido que guiaremos nosso trabalho, dando um enfoque nas questões de políticas públicas educacionais e de esporte e lazer.

### 3.1.1 Políticas Públicas Educacionais

O Manifesto dos Pioneiros em 1932 foi o marco inicial do planejamento da educação brasileira. Os objetivos eram claros: melhorar o nível cultural da população e fortalecer o setor da produção técnico-científica.

Passadas algumas décadas, somente com a Constituição Federal de 1988, reflexo de extenso processo constituinte, é que é atingido significativamente o setor dos direitos sociais. Algumas normativas avançaram nas questões educacionais, dentre as principais, temos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996); a Emenda Constitucional nº 14, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2000 – 2010); e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, de periodicidade decenal, com o objetivo de alavancar o sistema nacional de educação e estabelecer as estratégias para o alcance das metas. (DOURADO, 2011).

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988, complementado pela Emenda Constitucional 59/2009, direciona no sentido de garantir que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Essas metas representam um desafio para o desenvolvimento da educação no país, todas muito importantes e bem elaboradas, porém, grandiosas e conseqüentemente de difícil cumprimento, principalmente no que se refere a questões financeiras.

Mesmo com dificuldades econômicas, a partir dos anos 80, mas principalmente em 1997, os eventos científicos na área das PP e EF se fortaleceram, com a criação do Grupo de Trabalho Temático – Políticas Públicas e do fortalecimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Mesmo assim, apesar de fazer parte dos eventos científicos, carecem de aprofundamentos teóricos. (STAREPRAVO, 2007).

Quanto às políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, a partir de 1995 é que começam a receber certa prioridade, com a criação do Ministério de Estado Extraordinário do Esporte, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, nomeando o ex-jogador de futebol, Edson Arantes do Nascimento – Pelé, como Ministro. Antes de sua criação o tema de esporte era administrado pelo Ministério da Educação (MEC), desde 1937. A partir de 1999, o ministério foi associado ao turismo e passou a ser chamado Ministério do Esporte e Turismo. Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva separou as duas pastas, “Sua criação representou um marco da relação entre o esporte e o Estado no Brasil, já que pela primeira vez na história, o esporte alcançou status de Ministério permanente e autônomo”, (Starepravo, 2011, p. 21) devolvendo ao esporte um ministério próprio. Em 2017, o ministro do esporte era o deputado federal Leonardo Picciani (RJ). (ZOTOVICI, et al, 2013).

As políticas públicas de esporte e lazer estão diretamente associadas às políticas sociais, isso se justifica pelo fato de sua amplitude ultrapassar as barreiras esportivas. Os principais projetos esportivos surgem como forma de complementar a educação formal, dirigida a crianças e jovens de baixa renda. Vários desses projetos têm uma segunda intenção, além de dar uma opção de lazer, contribuem para afastar esse público do mundo das drogas e do crime.

Essa relação entre PP e políticas sociais são acompanhadas também pelo considerável crescimento das políticas públicas de esporte e lazer nos últimos anos. Dentre elas podemos destacar: o Programa Esporte e Lazer da Cidade; o



Programa Segundo Tempo; Bolsa-Atleta; Atleta na Escola; Plano Brasil Medalhas; Lei de Incentivo ao Esporte; Centro de Iniciação ao Esporte; Esporte e Lazer da Cidade; e Praça da Juventude. Além dessas políticas, podemos incluir políticas públicas educacionais que abrangem o esporte e lazer, como é o caso do Programa Mais Educação.

Mesmo com todos esses incentivos na área de esporte e lazer, percebe-se que parte dos programas está direcionada a questões sociais como foco principal ou a esportes de rendimento e competições de alto nível, restando à Educação Física Escolar, menor importância. A compreensão é de que a qualidade do ensino não é o foco de interesse do Estado e muito menos o bem-estar social. (MENDES e AZEVÊDO, 2010).

Portanto, percebe-se que o esporte e o lazer ficam “nas bordas”, mais do que outros direitos sociais constitucionais, tanto sobre a sua compreensão e valorização, como na própria efetivação de ações. Assim como a sociedade, o poder público confere pouca estima ao esporte e lazer, atribuindo a temas de caráter utilitário e compensatório (CASTELLANI, 1996 e MARCELLINO, 2001 apud WERLE).

Uma forma de mobilização da comunidade e ampliação do processo de democratização é a implantação dos Conselhos Municipais de Esporte e Lazer, fortalecendo a representatividade no seio da sociedade. Conforme Starepravo e Mezzadri (2007), muitos políticos não incentivam a participação popular, pois tem a visão de que ela possa ser uma ameaça aos seus interesses políticos, impedindo sua continuidade no poder.

Com isso, a finalidade da criação dos conselhos é formular políticas públicas e programar ações destinadas ao fortalecimento das atividades esportivas e de lazer no município. A democracia cresce com o envolvimento direto do povo, exercendo a função de guia nas ações políticas.

Quanto a Educação Física Escolar, algumas ações têm sido realizadas pelo governo federal, incentivando o esporte nas escolas em horários inversos ao de aula, porém muito ainda é preciso crescer, principalmente em relação à construção ou ampliação de espaços físicos, condizentes com a importância das ações. Essa necessidade de crescimento, apresentada através do percurso histórico da EF e das diferentes abordagens adotadas durante sua trajetória, será abordada a seguir.

### 3.2 Políticas Públicas e Educação Física: (Des)Encontros

Os últimos anos têm sido marcados por atitudes governamentais voltadas às políticas públicas de esporte e lazer e projetos sociais esportivos e dentre eles podemos incluir a Educação Física, que tem como objetivo a formação e integração social das crianças. A EF é caracterizada por adotar diferentes abordagens no decorrer de sua história, procurando contemplar a igualdade e a pluralidade na busca por uma educação de melhor qualidade.

#### 3.2.1 Historiando a Educação Física

Fazendo um breve resgate histórico, observamos que a tradição brasileira em pesquisa não contempla significativamente estudos profundos relacionados à Educação Física, e a sociedade ainda não a compreende e considera como relevante, diferente do que acontece em outros países, como a Inglaterra, que considera fundamental nas questões relacionadas à estrutura social e cultural, ocupando assim, um lugar de destaque. (MELO, 1999).

Segundo Nóvoa (1995, p. 14), “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”. Dessa forma, conhecendo a história busca-se compreender a atualidade, analisando os conceitos do passado, mas que estruturam e fundamentam os avanços da Educação Física no Brasil.

É possível organizarmos a Educação Física, desde sua origem, baseada em experiências ligadas ao desenvolvimento físico. No decorrer do século XIX ocorrem descobertas no âmbito científico biológico, estimulando a EF a regularizar seus conteúdos e métodos, ganhando assim, maior visibilidade e importância nas propostas e práticas da Educação.

Com origem na Europa, a educação corporal, ainda em processo de valorização e reconhecimento no meio pedagógico, moderno e científico, chegou ao Brasil a partir da metade do século XIX. Sustentada em princípios filosóficos, passou a ser referenciada como EF, e por diversos momentos da história, suas características permutam entre tendências médicas e militares. Segundo Goellner (2005, p. 328):

Vale ressaltar que até o final do século XIX, as atividades físicas e esportivas, mesmo que reconhecidas no plano educacional, praticamente inexisteram nas instituições de ensino. Elas passaram a se popularizar a partir da intervenção dos médicos higienistas que, sabedores da importância da educação do corpo, se encarregaram de divulgá-la ao conjunto da população brasileira [...].

O discurso médico higienista passou a fazer parte dos manuais e livros elaborados pelos médicos, que por consequência influenciaram na formação de uma nova ordem política, econômica e social. Nesse sentido, a medicina acreditava na relação de três elementos: higiene, mulher e eugenia<sup>2</sup>. Com isso, a preocupação com a saúde da mulher começou a aumentar, pois preconizavam os médicos, que possibilitando melhores hábitos de vida, ambiente saudável e higiênico para as meninas, futuras mulheres, teriam condições de formar gerações mais fortes, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país.

Dessa forma, podemos perceber o interesse econômico pela saúde feminina, mesmo num período em que grande parte da população alimentava certo preconceito quanto a EF para mulheres. Por outro lado, alguns mais conservadores, avaliavam como imoral, imprópria para o sexo feminino, enquanto outros defendiam que a EF era sinônimo de saúde física e mental, que o corpo feminino era fonte de valor “[...], o corpo feminino devia ser fortalecido pela “ginástica” adequada ao seu sexo e à peculiaridades femininas, pois era a mulher que geraria os filhos da pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão”. (SOARES, 2012, p. 69). “As mães fortes são as que fazem os povos fortes. É de toda necessidade a educação física das meninas para desenvolver, o santuário da maternidade.” (Revista Brasileira de Educação Física, 1944, p. 41).

Essas ideias inovadoras cresceram, assim como a valorização dos médicos brasileiros, que enfatizando o físico, encontraram na escola um importante meio disseminador dos ideais liberais. Surge assim, a pedagogia higiênica, estabelecendo a relação medicina, pedagogia e EF. Por consequência disso, a escola emerge como o local ideal de transformação, de educar gestos com caráter higiênico, desenvolvidos com base na moralidade sanitária. Soares (2012, p. 68) nos mostra que

---

<sup>2</sup> A eugenia é uma ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo dos fatores que, sob o controle social possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras; ou por outras palavras, o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações. (AZEVEDO, 1929 apud SOARES, 2012, p. 101).

A educação higiênica das elites, valendo-se da Educação Física, pode ditar as normas do “comportamento saudável” e, através dele, inculcar valores de urbanismo, racismo, superioridade masculina, entre outros. Pode, também, desenvolver nas elites o gosto pelo trabalho físico, diferenciado de trabalho físico produtivo, acentuando a Educação Física (e com ela a “recreação formativa”) como o descanso merecido, como o contraponto necessário ao “estafante trabalho intelectual”, este sim considerado digno.

As elites passam a crer na educação como forma de sair da situação difícil que a sociedade se encontrava. A alternativa era buscar a saúde e para isso, necessitaria de higiene e nada melhor que a escola para disseminar essa ideia. Nesse sentido, Soares (2012) apresenta nesse período oitocentista que:

Higiene e educação juntas poderiam mudar a face do país, promovendo o seu desenvolvimento, viabilizar o progresso. Higiene e educação passam a ser os remédios adequados para “curar” as doenças do povo e do país. Dessa união bem conduzida nasceria um outro Brasil. (SOARES, 2012, p. 74).

Conforme Soares (2012), eram as famílias da elite que tinham condições de estudar, sendo que estes seriam também os futuros governantes, que automaticamente transmitiriam ao restante da população a educação higiênica recebida. Com a proibição do tráfico de escravos, o trabalho assalariado ganha força, fortalecendo a economia do país, dando início ao capitalismo. Com ele surgem também os problemas consequentes das diferentes classes sociais, como a miséria e a prostituição nas grandes cidades, assim como doenças e epidemias.

Acontecia que, os jovens chegavam às grandes cidades, buscando escolas de níveis mais elevados aos de suas localidades, geralmente vindos do interior, com boa saúde e corpos robustos e bonitos, que com o passar do tempo mudavam radicalmente, tornando-se mais fracos, com aparência estranha e com menor vigor físico. Isso tudo se justificava, segundo os médicos, pela mudança de ambiente de trabalho e do dia a dia, pois passavam a não realizar mais atividades que envolvessem muito esforço físico, diferente da realidade do interior. Para os médicos as causas eram evidentes, pois a mudança para a vida urbana ocasionava considerável redução das atividades físicas, refletindo diretamente no corpo dos jovens. Até então, não era vista relação entre educação e saúde o que os levou a interferir nas instituições de ensino com a criação da pedagogia de base médica.

(GONDRA, 2004). Os médicos atribuíam os problemas educacionais, segundo Gondra (2004, p. 129) “em grande parte, ao descaso com que o governo central tratava o problema da educação popular”.

Para que a Educação e a EF pudessem evoluir era necessário uma mudança na formação do corpo e da mente dos alunos. Fundamentada na ordem médico-higiênico-pedagógica, a EF deveria cumprir os seguintes objetivos: “fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar”. (GONDRA, 2004, p. 131). Assim, o tempo de atividade na escola era superior a 15 horas diárias, seguindo rotinas de estudo, refeições e descanso. Para a EF, cabia o tempo que sobrava entre as atividades consideradas importantes.

Note-se que nesta distribuição do tempo escolar não há espaço para o tempo “vago”, sem destinação previamente estabelecida. Tratava-se, deste modo, de fazer com que a escola fosse toda ela regrada pela ideia do tempo útil, do tempo produtivo. Um tempo disciplinado e disciplinador, enfim. (GONDRA, 2004, p. 132).

O mesmo autor defende que o recreio e os castigos nas escolas deveriam ser moderados, não suspensos, pois ambos poderiam de certa forma “atrapalhar” o desenvolvimento corporal, não atingindo seu objetivo higiênico. “Estimulado, privado ou castigado, o corpo é representado tanto como objeto a ser educado como meio de educação. Objetivos, enfim de uma educação física higiênica”. (GONDRA, 2004, p. 132).

Nesse sentido, cabe salientar que o problema da educação na época estava posto no desequilíbrio entre corpo x mente ou físico x intelecto, visto que quando um era privilegiado o outro sofria as consequências. No caso, a preferência dada era ao intelecto, considerado como superior e mais importante do que o corpo. Essa fragmentação ocasionou alguns desdobramentos, entre eles, todos os alunos destinavam um tempo, no intervalo, para a ginástica, evitando os horários antes e depois das refeições. Meninos e meninas podiam realizar as mesmas atividades, porém somente até atingir a puberdade. A partir dessa faixa etária, as meninas passavam a ter mais cuidado, realizando atividades mais leves, atendendo aos preceitos da elegância, de menor impacto como caminhadas, passeios e canto. Já aos meninos, era oferecida maior liberdade, possibilitando a realização de saltos, corridas e lutas.

Surge o termo *ginástica*, ou seja, uma ordenação de movimentos simples e combinados, visando o desenvolvimento do organismo humano a partir dos critérios da limpeza e da utilidade. Aos poucos foi ganhando espaço e a partir de 1820, foi se transformando em grandiosas apresentações, protagonizadas pela força física e destreza, tornando-se o lugar de aprender a usar as forças físicas e morais de forma correta. (GONDRA, 2004).

Alguns intelectuais da época, dentre eles, Rui Barbosa (1882 apud CANTARINO FILHO, 1942, p. 94), criticaram esse método no ambiente escolar: “Não pretendemos formar acróbatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie”.

O surgimento do profissional especializado nas questões corporais, ou seja, o professor de Educação Física, ocorre em 1857. Além de um profissional dedicado as questões de ensino intelectual e moral, as escolas deveriam ter uma preocupação com o físico, proporcionando uma educação integral e equilibrada. (ALBUQUERQUE, 2008).

No decorrer do Brasil República, a EF foi influenciada pelas ginásticas europeias, com especial destaque às escolas alemã<sup>3</sup>, sueca<sup>4</sup>, francesa<sup>5</sup> e inglesa<sup>6</sup>. As atividades que compunham a EF nesse período, além da ginástica, era o futebol, voleibol, atletismo, basquetebol, tênis, esgrima, remo e natação. (SOARES, 2012).

A mesma autora ainda afirma que, a ginástica foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade industrial e os diferentes métodos contribuíram na

---

<sup>3</sup> A escola alemã buscava a unidade territorial e defesa da pátria. A ginástica era a maneira de alcançar o corpo saudável e o espírito nacionalista, fundamentada na biologia, fisiologia e anatomia. No Brasil, se difundiu impulsionada pela imigração, na primeira metade do século XX. (SOARES, 2012).

<sup>4</sup> A escola sueca surgiu com a intenção de retirar os vícios da sociedade, como o alcoolismo, e assim tornar as pessoas fortes, capazes de superar adversidades e fortalecer a pátria. Método baseado na ciência que poderia se dividir em: Ginástica pedagógica ou educativa; Ginástica militar; Ginástica médica e ortopédica e Ginástica estética. No Brasil, Rui Barbosa e Fernando de Azevedo foram grandes defensores. (SOARES, 2012).

<sup>5</sup> Em relação à ginástica francesa, era direcionada ao desenvolvimento social, defendendo o direito a educação de todos. A formação de um cidadão completo e universal era possibilitada por uma ginástica organizada para todas as pessoas, não somente militares, o que despertou maior interesse dos brasileiros, tornando-se a mais popular. (SOARES, 2012).

<sup>6</sup> Com base nos jogos e nos esportes, a escola inglesa, foi a única que não se direcionou a ginástica. Era estruturada com regras precisas e formas definidas. Os ingleses se utilizaram da ginástica aliada a técnicas antigas do esporte para criar outros esportes, como: futebol, rúgbi, boxe, natação. Após adaptações e introdução de algumas regras, foi introduzido na escola e tinha como características educacionais a socialização, cooperação, respeito e iniciativa. (OLIVEIRA, 1985).

estruturação da história da EF brasileira. Os métodos mais aceitos e que se adaptaram melhor no Brasil foram o Alemão, Sueco e Francês. Estas três escolas, bem como a Inglesa, apresentavam finalidades parecidas, com objetivo maior no esporte, na regeneração da raça, na qualidade de vida, no vigor físico e motivação (para servir a pátria) e desenvolver a moral.

Ainda em relação a esse período, o pensamento de Rui Barbosa emerge com grande força, dispensando significativa influência na conceituação das relações políticas, econômicas e ideológicas que guiam a EF no Brasil. Para esse importante pensador, o homem deve sempre dispor da liberdade e do direito de ensinar e aprender. (ALBUQUERQUE, 2008).

Ciente dessa influência econômica e a conseqüente eclosão do capitalismo, Rui Barbosa (1946) percebia a consistente força do clero em educação brasileira, mesmo assim, defendia que o sistema educacional brasileiro carecia de uma reforma, incluindo-se aí a EF no ensino primário e secundário.

Em 1929, no Congresso Brasileiro de Eugenia, no Rio de Janeiro, o Dr. Jorge de Moraes apresenta algumas conclusões fundamentais para a evolução da EF no Brasil. O trabalho intitulado “Da educação physica como fator eugênico e sua orientação no Brasil” expõe a importância de definir um método de ginástica adequado ao Brasil e a necessidade do governo construir Escolas Superiores de Educação Physica para a formação dos professores, mesmo sabendo, segundo Moro (1998), da existência de um Curso Provisório de EF, inaugurado anos antes, direcionado para militares e civis. (SOARES, 2012).

Nas primeiras décadas do século XX, os professores/instrutores utilizavam um currículo para EF fundamentado em Métodos Ginásticos europeus, onde o Método alemão predominou até 1920, conforme afirma Goellner (1992, p. 115),

O Método Alemão perdurou de forma hegemônica nas escolas brasileiras até aproximadamente 1920 e dimensionou sua prática a partir de paradigmas que privilegiaram a eugenia, o higienismo e a disciplina, desempenhando o papel de colaborador do sistema político vigente, reforçando inclusive, os princípios da ideologia liberal emergente e o ideal republicano da ordem e do progresso.

Para a história da EF, o início do século XX é de fundamental importância, pois os movimentos higienista e eugenista dialogavam com as pretensões da criação de um Estado forte. Com Getúlio Vargas no poder (1930-1945), os

objetivos do Estado forte se fortaleceram seguindo o modelo preconizado de sociedade industrial capitalista, que em 1937 instituiu o Estado Novo, com o Golpe de Estado. (ALBUQUERQUE, 2008).

Esses fatos confirmam o declínio do Método alemão e a ascensão do francês a partir de 1920. Com um currículo obediente a doutrina militar e não a um Método de Ginástica, a escola francesa contribui para os preceitos do Golpe Militar, atingindo sua culminância em 1937 e declinando até 1945, com o final da Era Vargas. Esses aproximadamente oito anos foram direcionados em favor da burguesia, com apoio das forças armadas, com o objetivo de alavancar o crescimento econômico. (SILVA, 2016).

Nesse período ocorre um elevado interesse da população pelas escolas, que passam a enxergar na educação uma oportunidade de desenvolvimento social. Diante desse interesse, a burguesia e o governo passaram a se preocupar com esse processo de democratização da educação e com o tipo de educação adequado para as classes trabalhadoras. No Brasil, a EF era eugenista, dominada pelo Exército, baseada nos princípios de preparação pré-militar e patriotismo. (ALBUQUERQUE, 2008).

A EF tornou-se uma disciplina obrigatória em 1937, o que exigiu uma maior necessidade de professores para a área. Em 1939 foi fundada a Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, marcando significativamente a formação em EF no Brasil. Conforme sustenta Moro (1998, p. 31) “polarizou e liderou a iniciativa da constituição curricular, influenciando as ações das unidades federativas, ocasionando uniformidade dos demais currículos das escolas superiores de Educação Física até a década de 1950”.

Após a Ditadura Militar, a EF iniciou um diálogo com a Pedagogia. O pensamento liberal, preocupado com a educação, percebe a ginástica, a dança e o desporto, como alternativa para os alunos. O esporte se destacou em relação aos demais e passou a ser mais trabalhado nas escolas, visto que as ginásticas não tiveram boa adaptação. (PCN, 1997).

Com a Constituição de 1946, a educação novamente é elevada como direito de todos. A novidade foi a obrigatoriedade de aplicação das receitas dos impostos, em educação nos seguintes índices: União, 10%; Estados, Municípios e Distrito Federal, 20% no mínimo. (VIEIRA e FARIAS, 2007).



Romanelli (1989, p. 93) apresenta que “durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria”. Fica estampado o objetivo econômico traçado pelo modelo capitalista.

Em termos educacionais, em 1961, após um grande debate a respeito de questões de educação, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo ela,

ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas. (PCN, 1997).

As políticas educacionais após o Golpe Militar de 1964, de maneira geral, sofreram as influências da tendência tecnicista. A educação era vista de duas formas diferentes: de um lado, os que defendiam o avanço do capitalismo, de outro, os menos favorecidos que buscavam seus direitos junto aos movimentos sociais, naturalmente liderados por ideologias de esquerda. O ensino visava a formação de mão de obra através de cursos técnicos profissionalizantes. (ALBUQUERQUE, 2008). Seguindo essa tendência, conforme os PCN (1997, p. 20), “em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno”.

A EF na década de 70 novamente foi incumbida de importantes funções para a manutenção da ordem e do progresso. A intenção do governo era de formar jovens fortes e saudáveis, capazes de garantir a segurança e a integração nacional e assim, enfraquecer as forças políticas da oposição.

O fenômeno esportivo e o nacionalismo estiveram em alta nesse período, visto a campanha realizada em favor da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970, vencida pelo Brasil inclusive. Isso tudo contribuiu para o crescimento da EF, que se exemplifica com o apoio à iniciação esportiva, o treinamento corporal e a elaboração do projeto de Jogos Estudantis, que

consequentemente contribuiriam para a formação de futuros atletas para bem representar o país em competições internacionais.

O Decreto nº 69.450, publicado em 1971, não era específico e manteve os objetivos da EF focados na aptidão física, garantindo assim o desenvolvimento de um corpo saudável e treinado para realizar as tarefas de interesse do governo. Essa afirmação é sustentada por Albuquerque (2008, p. 45),

A Educação Física Tecniciста buscava pela escolarização de inúmeras atividades esportivas, provindas de outras culturas e tratadas de forma parcial, formar indivíduos sem as mínimas condições de entender e argumentar sobre o sistema social, político e econômico que lhes era imposto.

A mesma ideia de produção, trabalho e desenvolvimento defendida nas questões política e econômica era também vislumbrada pela EF, inculcando os valores de competição de mercado nos jovens.

A década de 80 foi marcante, pois representou um momento de renascimento da EF, que surgiu efetivamente como prática social. A postura tecnicista que acompanhava a censura e a repressão da sociedade, reflexos do Golpe de 1964, aos poucos foi dando lugar a um diferente pensamento pedagógico e a abertura política no país, com a chamada República Nova, ainda controlada pelos militares. A sociedade brasileira começa a traçar novos caminhos, em busca da superação dos traumas a pouco vividos e a EF acompanhou esse processo.

Professores de EF e alunos passaram a ter a possibilidade de participar de encontros, cursos e congressos, onde era discutida a contribuição da disciplina de EF como forma de tornar o indivíduo mais crítico, participativo e consciente dos problemas da sociedade. Para Daolio (2003), no pensamento de Go Tani (1988), vista por uma abordagem desenvolvimentista, “a Educação Física com base em elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida”. Dentro de uma visão aparentemente evolutiva quanto ao pensamento,

O indivíduo, nessa abordagem, é considerado possuidor de cultura e possuidor de uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado, primeiramente, como indivíduo que expressa um desenvolvimento motor, aliás, como sugere a própria denominação da abordagem. O homem na abordagem desenvolvimentista é tomado principalmente como homem motor. (DAOLIO, 2003, p. 119).

Daolio (2003), em sua pesquisa, apresenta outros pontos fundamentais para a evolução da EF no Brasil, além da visão desenvolvimentista, segundo diversos autores. Trata-se, por exemplo, da visão psicomotora, que relaciona aspectos motores e afetivos do homem; a visão crítico-superadora, que desconsidera o indivíduo e sua subjetividade; e a visão cultural, defendendo a necessidade de se manter um equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade cultural.

Conforme Daolio (2003), a EF no Brasil foi contemplada significativamente pela abordagem crítica, que enfatizava as questões sociais. A partir da década de 90 a EF passou a ser vista de forma ampliada, buscando “contemplar não só as dimensões físicas, psicológicas e sociais humanas, mas considerar o homem como a totalidade indissociável, formada por esses aspectos”. (DAOLIO, 2003, p. 121).

Uma inovadora política educacional surge no final da década de 90, após o lançamento da LDB em 1996 e dos PCN em 1997. Conforme os PCN, a LDB tinha como objetivo trazer grandes modificações na EF, retirando pontos ou características não mais aceitas e buscando relacionar o homem e o movimento de forma integral e multidimensional e não apenas biológica e física. A LDB buscou ainda, reduzir o distanciamento entre a EF e os setores pedagógicos da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente. (PCN, 1997, p. 22).

Dessa forma, os PCN sugerem que a EF seja uma atividade conjunta, relacionada aos problemas da sociedade brasileira, porém, sem esquecer a cultura corporal do movimento.

### 3.2.2 O Ensino da Educação Física no Brasil

Ao nos referirmos a ensino, buscamos pontos fundamentais que caracterizam o professor de EF, ou seja, a origem de sua formação. O número de Universidades que oferecem cursos de EF cresceu muito no início do século XXI,

porém, grande parte deles despreparados para oferecer uma formação de qualidade ao estudante.

A ideia de que a Educação Física é totalmente prática ainda é bastante reforçada, esquecendo questões teóricas básicas e reflexões fundamentais na formação integral. Reflexos do militarismo ainda influenciam os objetivos libertadores de uma EF que busca a igualdade social e econômica.

Dentro desse cenário, cabe aqui expor três concepções fundamentais da EF, segundo Medina (2008).

A primeira é a EF convencional, que tem seus fundamentos na visão do senso comum, ou seja, no que é dito ou comentado e que acaba sendo compreendido por muitos como verdade, sem fundamentação científica. Essa concepção vê o corpo apenas nos fatores biológicos, de uma EF que educa somente o físico, que busca o rendimento, o adestramento de corpos. O profissional que ainda tem essa visão é porque não consegue ou não quer enxergar a realidade que o cerca, não está disponível, aberto a mudança. Não é capaz de ter história própria, de ver o conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, impedindo de tornar-se protagonista da aprendizagem.

A segunda concepção é a modernizadora, contrária a convencional, pois está voltada a ginástica, ao esporte, aos jogos e a dança. Mesmo considerando questões relacionadas ao físico, dispensa considerável atenção ao psicológico. Quanto aos aspectos sociais, o indivíduo deve seguir o que a sociedade impõe e não é capaz de entender as causas dos problemas, não tem argumentação.

A terceira é a EF revolucionária, a mais abrangente. Transcende as barreiras locais e considera os fatos, buscando sempre ampliar seus conhecimentos.

A Educação Física revolucionária pode ser definida como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre. (MEDINA, 2008, p. 81-82).

Nesse sentido, podemos considerar os revolucionários como sujeitos de sua própria história e buscam a libertação das amarras, lutando em prol da educação.

Portanto, ao analisarmos essa evolução histórica que a EF vem passando, do físico ao psicofísico e ao homem como um todo, percebemos que se

diferenciam, porém o mais importante em cada concepção é a maneira com que as pessoas se veem no mundo, assumindo ou não o papel de transformação ou se são objetos de manipulação.

Uma abordagem que foi muito bem aceita a partir dos anos 90 foi a construtivista, que buscou enfatizar a corporeidade e a motricidade. Nela se propõe que a educação motora faz parte da ciência da motricidade humana, que se desenvolve em virtude da experiência, da auto descoberta e auto direção. Já a educação motora acontece em virtude dos mecanismos de reeducação, readaptação e expressão corporal. (BRANDL, 2010).

Segundo Darido (2015), no contexto da EF escolar os objetivos foram se modificando no decorrer do século XX. Logo, no momento atual, a EF está envolvida por diversas concepções que buscam transpassar barreiras históricas e modelos mecanicistas.

Preocupamo-nos em trazer breves esclarecimentos e análises de diversas abordagens consideradas relevantes para Darido (2015), na construção do pensamento pedagógico, como: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico Superadora, Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Abordagem Desenvolvimentista: defende que o movimento é o principal objetivo da EF e que ao praticar habilidades motoras está possibilitando outras aprendizagens. As habilidades se modificam com o passar do tempo e isso se tornou motivo de estudo da área de Desenvolvimento Motor.

A abordagem desenvolvimentista defende que a EF deve estimular o desenvolvimento motor por meio de uma maior variedade de movimentos e que sejam progressivamente acrescidos, partindo dos mais simples aos mais complexos, oferecendo o máximo de experiências, de acordo com a idade de cada um.

Abordagem Construtivista-Interacionista: a característica principal desta abordagem é quanto a EF proporcionada a crianças no momento que ela inicia seu processo de aprendizagem escolar, quando ocorre uma maior integração entre os conteúdos e as práticas desenvolvidas para essa faixa etária.

Entende-se que a EF é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática entre

outras. O construtivismo considera a bagagem trazida pelo aluno aliado às relações que naturalmente se estabelecem na resolução de problemas.

Nesse sentido, o jogo aparece como a melhor forma de ensinar, pois a criança aprende se divertindo e fazendo algo que lhe traga imensa satisfação.

Abordagem Crítico Superadora: é uma das abordagens mais bem aceitas no país, com diversos estudos e trabalhos publicados, sendo que para a EF no Brasil, os principais pesquisadores são Libâneo e Saviani. Essa proposta questiona o poder e as contrariedades, se alicerçando no que julga fundamental, ou seja, a justiça social, defendida pelo marxismo e neomarxismo.

Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações. (DARIDO, 2015, p. 08).

Outros autores como Ghiraldelli Jr (1990) e Tani (1991) expresso por Darido (2015, p. 09), criticam essa abordagem afirmando não apresentar projetos pedagógicos concretos e que a esquerda brasileira se encontra acomodada apenas na teoria, com discursos político partidários, sem alternativas práticas. Quanto à avaliação, podemos expressar claramente seu significado com algumas palavras como: meritocracia, seleção, esporte e testes motores.

Essa abordagem contempla conteúdos que tenham importância social e que estejam de acordo com a capacidade do aluno, além de trabalhar os conteúdos de forma conjunta, evitando o ensino fragmentado ou desconectado. Estuda os conceitos de cultura corporal, como jogos, ginástica, esporte e capoeira.

Abordagem Sistêmica: esta abordagem porta características da sociologia, filosofia e também da psicologia em menor proporção. É um sistema hierárquico aberto, visto que os diferentes setores atuam em forma de colaboração e troca, mesmo cientes de que um exerce algum tipo de controle sobre o outro, como por exemplo, a direção da escola em relação ao corpo docente.

Nessa abordagem são levados em consideração o corpo e o movimento como método e objetivo da EF escolar é que ela considera as habilidades motoras nos seus objetivos, mas não como sendo os únicos.

Betti (1992) defende que para a prática da EF na escola

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível... aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. (BETTI, 1992, p. 286).

A autora acima citada defende ainda que as atividades desenvolvidas em aula devem ter o extremo cuidado de incluir todos os alunos, evitando trabalhar sempre as mesmas modalidades e contemplando a diversidade.

Abordagem da Psicomotricidade: contrastando as abordagens anteriores, a psicomotricidade valoriza aspectos cognitivos e psicológicos e não apenas os biológicos e corporais, buscando a formação integral do aluno. A psicomotricidade vai além da EF, sendo foco de estudo e prática de diversas outras áreas, como neurologia e psiquiatria, além dos demais profissionais que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Especificamente na área da EF, Cauduro (2001) afirma que ao trabalhar com a psicomotricidade,

o professor deve elaborar uma metodologia que não exclua as habilidades psicomotoras, não ficar somente em técnicas ou no ensino global e parcial. O aluno deve ter consciência de que são necessárias algumas atividades para que ele melhore sua performance no jogo. É necessário que ele saiba que na adolescência seu esquema corporal está novamente se reestruturando e que por isso apresenta algumas dificuldades que são normais. (CAUDURO, 2001, p. 30-31).

Com isso, a EF exige a responsabilidade pedagógica do professor, evidenciando o crescimento e desenvolvimento do aluno e não movimentos e gestos descontextualizados.

Abordagem Crítico-Emancipatória: está relacionada às mudanças sociais, econômicas e políticas, com a intenção de transpassar barreiras sociais. O professor Elenor Kunz (1994), grande defensor dessa proposta, faz algumas observações contrárias ao que é defendido pela proposta crítico superadora. Segundo ele, essa concepção limita-se a apontar erros na EF, no entanto, sem apresentar propostas ou alternativas de mudança, além de questionar o real significado da expressão cultura corporal, pois estaria separando corpo de mente.

Para o mesmo autor ainda, a abordagem crítico superadora, em termos de metodologias para o ensino de esportes, não mostra alternativas que contribuam para o fortalecimento do ensino.

Por outro lado, Kunz (1994) trabalha nas questões propostas pelo ensino crítico como possibilidade de compreensão dos abusos dos processos institucionalizados da sociedade. Dessa forma, “a tarefa da Educação crítica é promover condições para que estas estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino encaminha no sentido de uma emancipação possibilitada pelo uso da linguagem”. (DARIDO, 2015, p. 15-16).

Todavia, o professor na concepção crítico-emancipatória tem a obrigação de oportunizar ao aluno a superação de limites e questionar os acontecimentos e novidades relacionados à aprendizagem.

Abordagem Cultural: surgiu com a intenção de superar a visão biológica ainda defendida na EF escolar, considerando o corpo humano como o conjunto de ossos, músculos e articulações, ou seja, todos iguais, merecendo as mesmas aulas de EF, independente de qualquer outro fator. Daolio (1993), o principal defensor dessa abordagem, pautou-se em questões antropológicas, questionando as biológicas, denominando de enfoque cultural.

Nas últimas décadas do século XX, a EF deteve-se e detêm-se ainda no esporte de rendimento, ignorando as diferenças dos alunos, as suas dificuldades e privilegiando os mais habilidosos. Não obstante,

Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais. (Daolio, 1993, p. 135).

A EF na escola deve ser introduzida de acordo com o quantitativo de componentes corporais que o aluno apresenta, considerando suas individualidades e respeitando suas diferenças.

Abordagem dos Jogos Cooperativos: com a intenção de combater a competição, Brotto (1995) defende os jogos cooperativos como fundamentais na escola, pois possibilita um sentimento de vitória e de satisfação para todos os envolvidos, diferente da competição, onde alguns são vencedores e outros



perdedores. Nos jogos cooperativos, o jogo acontece com o outro, já no competitivo, o jogo é contra o outro.

Essa proposta inclusiva e cooperativa, segundo Darido e Rangel (2008)

Deve estar presente em todas as atividades, qual seja, todos devem ter oportunidade de brincar sem se sentirem excluídos da atividade, e é importante também que os alunos reconheçam que algumas brincadeiras exigem mais a cooperação do que outras. Por exemplo, num jogo de voleibol, todos devem cooperar para passar a bola para o outro lado [...]

Dentro dessa ideia, aprofundando um pouco mais, além de considerar que a competição contribui para a hostilidade e as ações agressivas dos alunos, devendo os mesmos ser preparados e conscientizados para os possíveis resultados, ressalta-se os reflexos do sistema capitalista proposto pela sociedade, onde a competição se apresenta em praticamente todos os setores.

Abordagem da Saúde Renovada: tem como objetivo a aptidão física relacionada à saúde. Desde sua origem, com a instalação de laboratórios predominantemente na área da biologia, direcionaram-se os estudos e pesquisas para a saúde, ao passo que a escola ficou excluída desse processo ou recebendo atenção secundária. Esse rumo tomado pela pesquisa, justifica-se pela visão que a sociedade tem, valorizando o esporte a nível profissional, principalmente por questões financeiras, uma vez que a escola não propunha a mesma atenção para a dimensão biológica. (DARIDO, 2015).

Os defensores dessa abordagem entendem que é na infância que as crianças vão adquirindo conhecimentos e aprendizagens quanto à importância de praticar atividade física, isto é, se habituando nessa faixa etária, provavelmente quando adultos, continuarão a desenvolver alguma prática, contribuindo para uma melhor condição física, evitando problemas de saúde e patologias.

O termo 'renovada', integrante nessa abordagem se justifica pelo fato de agregar componentes que caracterizam outras abordagens, com vistas a valores sócio culturais, contemplando os alunos em sua totalidade, especialmente os mais necessitados, rejeitados ou excluídos por possuírem alguma característica que foge dos padrões.

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Os PCN foram lançados em 1997, 1998 e 1999 respectivamente para o 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos e para o Ensino Médio (EM) e servem de parâmetro para a construção dos currículos

aliados a projetos já desenvolvidos, possibilitando a reflexão para a atividade docente.

Para Darido (2015), a EF escolar guiada pelo eixo norteador cidadania, segundo os PCN,

é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer. (DARIDO, 2015, p. 20).

No que se referem à EF, os PCN contemplam várias abordagens, compreendendo a igualdade e a pluralidade. Nesse sentido, no que tange aos PCN, a busca por aulas de EF de melhor qualidade deve compreender a inclusão, os conteúdos e os temas transversais.

A mensagem que fica quanto às produções teóricas das concepções abordadas é a busca pela superação do modelo anterior, descartando as diferenças, porém considerando as contribuições e reflexões positivas de cada abordagem.

Com base nesse contexto apresentado e as respectivas abordagens, percebemos a constante busca da EF no sentido de contribuir para as questões corporais, bem como para a educação de modo geral, porém, muitas vezes é influenciada por PP, fruto de interesses externos. Assim, concordamos com Darido (2015), defendendo que a EF deve refletir e praticar as concepções que contemplem aspectos psicológicos, como as abordagens da psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista e jogos cooperativos em detrimento àquelas baseadas em aspectos políticos, sociológicos e biológicos.

No capítulo seguinte serão abordados os Organismos Multilaterais, enfatizando o documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, buscando encontrar aspectos relacionados à educação, políticas e políticas públicas, além da Educação Física.

#### **4 ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO PARA 2021: ONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO FÍSICA?**

Considerando o cenário político e econômico globalizado, enfatizaremos aqui discussões sobre a Educação, especialmente ao que se refere a Políticas Educacionais. Inicialmente, torna-se fundamental esclarecer o que entendemos por Organismos Multilaterais. Assim, configuramos como OM as Instituições Privadas ou não governamentais, de cunho financeiro ou não, provenientes de países desenvolvidos que, hierarquicamente não devem obediência ao Estado.

Passado o período de guerra, os Estados Unidos da América, por consequência de sua potência econômica, militar e tecnológica, iniciaram um processo de interferência em diversos países em desenvolvimento, inclusive os latino-americanos, ocasionando várias mudanças na economia global, conforme argumenta Ianni:

o mundo mudou muito ao longo do século XX. Não é mais apenas uma coleção de países agrários ou industrializados, pobres ou ricos, colônias ou metrópoles, dependentes ou dominantes, arcaicos ou modernos. A partir da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismos e integração. Aos poucos, todas as esferas da vida social, coletiva e individual são alcançadas pelos problemas e dilemas da globalização. (2008, p. 35-36).

Nesse período, especialmente a partir de 1944, o Banco Mundial se destacou como o principal financiador de empréstimos aos considerados países em desenvolvimento e é formado por cinco agências de abrangência mundial: 1) Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); 2) Sociedade Financeira Internacional (SFI); 3) Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); 4) Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) e 5) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA). Foram criados ainda diversos outros organismos como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nas últimas décadas, são crescentes as críticas quanto às alternativas

adotadas pelo Estado com relação aos empréstimos e financiamento de projetos. Nesse cenário, a Educação tem recebido especial atenção, sendo oportunizados significativos impactos, com base nas políticas desses organismos. Os referidos organismos agem em diferentes campos que se complementam na intenção de diminuir a pobreza e protagonizar o desenvolvimento sustentável. (SOARES, 2000).

Ao estabelecer relações internacionais, automaticamente acordos são assumidos pelas partes, sendo fundamental para a efetivação de políticas públicas locais, dentre elas, as educacionais, cuja atenção dos Organismos Internacionais tem crescido muito nos últimos anos. Para o Banco Mundial:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre. (BANCO MUNDIAL, 1990 apud LEHER, 1999, p. 25).

Os anos 1980 constituíram-se em um marco para os rumos das políticas propostas pelos Organismos Multilaterais. Os países em desenvolvimento eram os principais alvos, sujeitos a ajustes econômicos que naturalmente refletiam na esfera educacional. (HADDAD, 2008).

Um desses ajustes econômicos que nos referimos foi o chamado Consenso de Washington, que segundo Silva (2002, p.26), apresenta 10 medidas fundamentais para a economia: “Disciplina Fiscal; Redução dos Gastos Públicos; Reforma Tributária; Juros de Mercado; Câmbio de Mercado; Abertura Comercial; Investimento Estrangeiro; Privatização das Estatais; Desregulamentação e Direito à propriedade”. Nessa perspectiva, Canan (2016), tendo como referência o Banco Mundial, diz que:

Essas medidas seriam importantes para colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, através do retorno da estabilidade econômica, dos investimentos e do crescimento, ainda que, num primeiro momento, isso pudesse representar recessão e aumento da pobreza. No entanto, as políticas implementadas pelos organismos internacionais parecem não ter obtido o sucesso esperado, uma vez que elas têm feito emergir críticas e pressões para a implementação de reformas. As pressões recebidas vêm fazendo com que o BM modifique progressivamente seu discurso anunciando mudanças que conjugam novas linhas de crédito para o alívio da pobreza. Porém, apesar de

apresentarem algum caráter positivo, as reformas apresentam uma grande distância entre a retórica e a prática de tais mudanças. (CANAN, 2016, p. 60-61).

Cabe ao Banco Mundial, admitir que alguns de seus projetos não alcançaram os resultados esperados e necessitam ser readequados a realidade. O Banco ainda tenta esconder essa reprovação, dificultando a participação do povo e negando informações.

Nos anos 1990, foram elaborados vários documentos pelos OM, em que a educação era a responsável por manter a competitividade e buscar soluções para a educação e a economia nos países da América Latina e Caribe. Com o então presidente Itamar Franco, se iniciou o processo de implantação desse ideário neoliberal, instituindo o Plano Decenal, que se fortaleceu no governo de FHC. Ao longo desse decênio, várias publicações de interesse neoliberal foram propostas. A primeira foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), na Tailândia, que foi

Financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

Essa conferência significou o início de uma nova era para a educação nos países com maior índice de analfabetismo do mundo, incluindo-se o Brasil, com uma visão amplificada, e novos preceitos, onde além de ler, escrever e contar, o homem deveria ampliar suas habilidades, difundindo valores, atitudes e produção equitativa. Ao mesmo tempo, os EUA procuravam impedir a introdução de princípios comunistas nos países sob sua influência.

Diante de uma realidade apresentada pelas agências multilaterais, de grandes dificuldades, pobreza e baixa qualidade na educação, os OM justificaram suas intervenções no meio educacional, tido como pilar para a melhora da economia e conseqüentemente, abrindo caminho a mundialização, que aparenta querer trazer a paz no mundo e a educação a todos, porém, suas reais intenções não são bem essas.

Assim, são apresentadas algumas condições e ajustes necessários aos países de Terceiro Mundo, podendo provocar mudanças estruturais e na legislação, conforme interesse do Banco. Nessa linha, Marcus Faro, secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, afirmou numa entrevista:

o impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (FARO,2005, apud HADDAD, 2008, p. 18).

As relações políticas entre o BM e o FMI vêm se fortalecendo cada vez mais, na medida em que se exige que os países que constituem o Banco, também façam parte do FMI. Seguindo nessa mesma ordem, um novo processo passou a fazer parte dessas relações, ou seja, aproximações entre esses dois organismos com a OMC. Por consequência disso, o Brasil foi forçado pelo BM e FMI a atender os interesses da OMC, caso mantivesse a intenção de receber novos empréstimos.

Nesse sentido, nas últimas décadas, o BM sugeriu um pacote de medidas para diversos países, com os seguintes direcionamentos, conforme Haddad (2008, p. 24):

- a) Prioridade na educação primária.
- b) Melhoria da eficácia da educação.
- c) Ênfase nos aspectos administrativos.
- d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar.
- e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Com isso, o BM percebe que os investimentos educacionais no setor privado são um excelente negócio e centram-se nos níveis educacionais não obrigatórios, como o ensino superior. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade do setor público e os demais, à iniciativa privada, que com o passar do tempo, restringe-se aos poucos que tem condições de pagar. O objetivo do BM é somente econômico e nem passa perto de educação como um direito.

(HADDAD, 2008).

A educação no Brasil vem sofrendo interferências dos Organismos Multilaterais de uma forma aparentemente sutil, passando uma impressão de política altruísta, uma vez que esses organismos oferecem seus serviços e toda assistência necessária, mas em troca “sugerem” a adoção de medidas que os beneficiará financeiramente.

Segundo Soares (2000, p. 21):

É importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, [...] do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

Esse poder dado ao FMI e ao BM, de tornarem-se os principais financiadores de ações em países em desenvolvimento, abriu caminho a novas investidas políticas, vislumbrando também uma reestruturação econômica desses países. Com isso, a influência que já não era pequena, tornou-se ainda maior, fazendo com que o Banco intervisse também na formulação da política interna, bem como na legislação desses países, impondo suas condições, na medida em que eram renegociadas as dívidas, realizados cortes em projetos sociais, modificadas as leis trabalhistas e incentivando a privatização. (SOARES, 2000).

Para o Banco Mundial, a principal alternativa para o Estado superar a crise educacional é estabelecendo estreitas relações com o setor privado, uma vez que considera a experiência administrativa como um ponto fundamental, defendendo assim, uma nova forma de gestão, onde os conceitos do mercado são inseridos nas relações educacionais, instituindo os preceitos da escola como uma empresa, que oferece seu produto, a aprendizagem, aos consumidores, alunos e pais. (CORAGGIO, 1998).

Nesse sentido, podemos afirmar que o Banco começou a exercer sua influência no campo educacional, segundo Neves e Pronko (2008) objetivando “[...] o incremento do ensino técnico-vocacional e da educação superior para formar mão-de-obra especializada com vistas a acelerar o desenvolvimento da industrialização na cidade e impulsionar o processo da mecanização no campo”. (NEVES & PRONKO, 2008, p. 97).

Destarte, os anos 90 foram um marco no investimento em políticas educacionais sob a influência de empresas e da sociedade, com base no corrente processo de globalização que reflete nas transformações econômicas, sociais e políticas. Multiplica-se a participação dos organismos multilaterais e empresariais focados na educação, na organização de eventos, assistência técnica e produção de material pedagógico e documental, principalmente na educação básica por se caracterizar na garantia de oferta de condições de força de trabalho baseado nos princípios da divisão social de trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, foi o marco desse movimento, difundindo um modelo de educação a nível mundial voltado exclusivamente para o desenvolvimento do capitalismo globalizado. O compromisso era com a meta de oferecer a Educação Primária Universal, correspondendo com as expectativas básicas de aprendizagem. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Nesse ensejo, diversos outros encontros dos organismos multilaterais aconteceram no decorrer dos anos 1990, e como consequência foram produzidos vários documentos relativos à educação que subsidiaram as reformas nos países subdesenvolvidos para o século XXI. Para melhor exemplificar, podemos citar alguns desses encontros como: 1) a reunião da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que resultou no *Relatório Jacques Dellors (1991)*; 2) a reunião dos países de maior população no mundo, ocorrida em 1993 em Nova Delhi, capital da Índia, com a presença de representantes da Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, enfatizando o compromisso com as metas da Conferência de Jomtien (UNESCO, 1998), conforme expresso na *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1998); 3) as Reuniões do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC, subsidiadas pela UNESCO, com debates no México (1984), em Bogotá (1987), na Guatemala (1989), e principalmente em Quito (1991) com a afirmação da Educação para Todos, onde a CEPAL propaga suas ideias com documentos como *Transformação produtiva com equidade* (CEPAL, 1990), e em seguida, em Santiago (1993) com a *Declaração de Santiago* e em Cochabamba (2001), que resulta na *Declaração de Cochabamba*, reafirmada pelos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe destacando o compromisso com as metas da Educação para Todos, deliberadas no Fórum Mundial de Dakar,



em 2000 (UNESCO, 2001) que elabora o documento *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (Marco da Ação de Dakar)* (SHIROMA, 2002); 4) e os materiais produzidos pelo Banco Mundial, considerado o protagonista das reformas educacionais.

De uma forma mais abrangente, todas essas reuniões e documentos construídos pelos organismos multilaterais tinham como objetivo guiar as políticas educacionais, no contexto do Relatório Delors, o qual

[...] faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Os protagonistas das desejadas reformas educacionais seriam os organismos internacionais juntamente com os sistemas de mercado e demais responsáveis de sustentar a lucratividade do sistema das grandes empresas e países dominantes, como apontava a OMC ainda no ano de 2000, prevendo que um dos campos mais promissores e lucrativos era o setor educacional.

Antes disso ainda, em 1995, o Banco Mundial, com base nas conclusões da conferência de Jomtien, formula diretrizes políticas para os anos 1990 e décadas posteriores; são reafirmadas as questões relativas à erradicação do analfabetismo, a melhora na qualidade do ensino e a busca de novas formas de administração escolar, por meio de outras fontes de recurso, incentivando atitudes de cidadania. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Seguindo essa mesma perspectiva, foi aprovada a LDB em 1996, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, expressando que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Lei nº 9.394/96, art. 22).

A relação educação com o mercado de trabalho é o principal vínculo das reformas educacionais, que visualiza uma suposta sociedade mais igualitária, baseada na formação para o trabalho e conseqüentemente para a maior produção e acúmulo de capital. (FRIGOTTO, 2007). Dessa forma, a intenção do Banco Mundial em reduzir a pobreza direciona-se na possibilidade de produção e

trabalho, tidos como as principais qualidades dos pobres, além de fornecer o mínimo necessário para sua sobrevivência. Para essa classe dominante, é fundamental a existência da classe trabalhadora, uma vez que torna o indivíduo uma mercadoria, uma forma de ampliar seus lucros e acúmulo de capital, em consonância com a teoria do capital humano, que acompanha as diretrizes educacionais do país, contrariando os padrões de conhecimento, com a aplicação de políticas educacionais desastrosas, que almejam somente o desenvolvimento econômico. Cattani (2002, p. 51) posiciona-se sobre a Teoria do Capital Humano:

A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional.

A teoria do Capital Humano surgiu como produto do neoliberalismo, que se constitui em um pensamento, uma ideologia ou maneira de ver as questões sociais, posicionando-se como uma terceira opção, entre o comunismo e o capitalismo. Essa teoria é um dos elementos que o BM e outros Organismos Multilaterais usam como guia na construção das políticas educacionais voltadas à capacitação, competência e habilidades de trabalho, com vistas ao planejamento e progresso econômico. (LEHER, 1999).

Desse modo, as políticas impostas pelo Banco Mundial são estabelecidas de acordo com as convicções e soberania econômica neoliberal. Essa prática econômica é uma constante nas relações com as ações políticas dos países subdesenvolvidos, que não têm alternativa de financiamento e acabam “consentindo” com essa intervenção. Assim, as políticas públicas são elaboradas segundo o interesse dos organismos internacionais, mesmo que para isso tenham que abdicar de projetos específicos e de interesse local.

#### 4.1 Metas Educativas para 2021

Em maio de 2008, os ministros da Educação dos países ibero-americanos decidiram realizar um encontro inédito, ou seja, elaborar um projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”. A proximidade das comemorações dos 200 anos de independência da maioria dos países ibero-americanos entre 2009 e 2021, apresentava-se como o momento propício para discussões relativas ao desejo de liberdade e superação das desigualdades que os acompanharam nesse bicentenário. Além de discussões, observou-se a necessidade de construção de um projeto comum aos referidos países, que viesse ao encontro de suas aspirações, ou seja, que envolvesse diretamente a educação e conseqüentemente refletisse no crescimento econômico e social de um povo sedento por liberdade, igualdade, democracia e inclusão. (OEI, 2010).

Os objetivos eram de melhorar os níveis educacionais e conseqüentemente combater as desigualdades, contribuindo para a inclusão social, uma vez que o analfabetismo, a evasão escolar, o trabalho infantil e a qualidade insuficiente da educação pública nesses países ainda eram um grande problema. Ao mesmo tempo, tinha-se a consciência de que o projeto deveria estar em constante progresso, com a inserção de novas propostas que expressassem o desejo da sociedade, num trabalho compartilhado, aberto e não preso a um conjunto de metas educacionais. (OEI, 2010).

Documentos como “As Metas Educativas 2021”, buscam, segundo Dias e Ponce (2015),

[...] operar com o controle do currículo da formação de professores tendo como perspectiva “estandardizar os perfis docentes”, com processos de acreditação das instituições formadoras, com certificação daqueles que se integram ao serviço e com a defesa de uma correspondência entre formação de professor e desempenho de aluno utilizando-se de uma relação comparada como “as duas faces de uma mesma moeda”. (DIAS e PONCE, 2015, p. 613).

Nesse sentido, apresentaremos em forma de quadros, (ver anexo 1, p. 136) resumidamente as onze Metas Educativas Gerais, vinte e oito Metas Específicas, trinta e nove indicadores e seus níveis de alcance, baseadas no livro: “Metas

Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”. (OEI, 2010).

A Meta Geral 01 reforça a participação da sociedade na escola, o que num primeiro momento parece interessante, mas quando recorre à comunidade para desenvolver projetos na escola, devemos tomar cuidado, pois além de substituir os professores, que são as pessoas melhor capacitadas, abre espaço para que a sociedade introduza uma formação voltada a seus interesses, além de desvalorizar o professor.

A meta Geral 02, além de incentivar a ampliação de uma educação tecnológica (2% ao ano) e superior (1% ao ano), destaca que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve atingir 80% até 2021. É importante salientar que a inclusão deve ocorrer, não com diferenciação curricular, mas com adaptações necessárias que favoreçam seu aprendizado. Ao mesmo tempo, os professores precisam receber uma formação adequada, além de condições físicas e materiais condizentes com a necessidade do aluno.

As Metas Gerais 03 e 04 apontam para a valorização da Educação Infantil (devendo atingir 100% das crianças de 3 a 6 anos até 2021) e do Ensino Fundamental e Médio (no mínimo 60% dos alunos devem concluir até 2021).

A Meta Geral 05 trata da educação para aquisição de competências e cidadania no currículo, elementos muito criticados quando citados em documentos do Brasil, como a BNCC. Além disso, esses termos contrariam o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos. Outro ponto importante nessa meta é a presença da Educação Física, apontando a necessidade de dedicar pelo menos três horas semanais à sua prática nos Anos Iniciais e duas horas semanais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A Meta Geral 06 valoriza a educação profissional e tecnológica, direcionando para o mercado de trabalho, com a ampliação de estágios em empresas e a inserção de pelo menos 75% dos egressos em postos de trabalho.

A Meta Geral 07 é referente à educação ao longo da vida, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua ampliação, formação continuada, presencial e a distância. Já a Meta Geral 08 visa fortalecer a profissão docente, especialmente para a Educação Básica, buscando atingir no mínimo 70% dos professores com formação universitária.

As Metas Gerais 09, 10 e 11 abordam questões referentes à ampliação de espaço, pesquisa e bolsas para estudantes de países ibero-americanos; maiores investimentos que favoreçam o alcance das metas; e o fortalecimento dos sistemas de avaliação dos países, inclusive com a criação de Conselhos Assessores das Metas Educativas 2021.

Uma das maiores dificuldades para solucionar os problemas e atingir as metas encontra-se na grande diversidade que existe no território ibero-americano. Deparamo-nos com alunos ótimos, mas também com alunos desmotivados, com dificuldade de aprendizagem ou vítimas de uma sociedade excludente. Os múltiplos problemas exigem também múltiplas maneiras de solução.

Tendo em vista um diagnóstico educacional que apontava para o analfabetismo, repetência, rendimento insuficiente, evasão escolar, trabalho infantil e ensino precário, o documento das Metas Educativas 2021 surge com a proposta de “melhorar a qualidade e a igualdade na educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade e, desta forma, favorecer a inclusão social”. (OEI, 2010, p. 9). Com isso, apresenta características exageradamente inclusivas, que mascaram as condições negativas vivenciadas por essa parcela segregada da população.

Na maioria dos países ibero-americanos, as metas educativas ainda são uma utopia. Os governos que se sucedem não oportunizam discussões cidadãos quanto a políticas públicas ou pouco fazem nesse sentido, assim como não se empenham na construção de programas e projetos que contribuiriam para o alcance dessas metas, muito pelo contrário. A população que deveria ser incluída e considerada continua aguardando ações que visem o bem comum e a inclusão por parte de políticos e empresários que dedicam seu tempo ao acúmulo de bens e poder.

Mesmo considerando uma discreta evolução dos sistemas educacionais, não podemos afirmar que houve efetivamente inclusão, uma vez que as oportunidades não são oferecidas de forma igualitária. Nesse contexto, para melhor compreensão buscamos o conceito de exclusão includente:

[...] isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em

todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais. (GENTILI, 2009, p. 1061).

Assim, acreditamos que para acontecer realmente a educação de forma mais consistente, deve ser possibilitada também uma mudança estrutural no cotidiano dessa população, pois com as desigualdades econômicas e sociais, conseqüentemente o sistema educacional continuará discriminando. Uma sociedade desenvolvida se apoia, fundamentalmente, na educação. Para que tenhamos bons políticos e empresários não basta apenas saber “falar bonito”; é necessário ter conhecimento, uma vez que o crescimento de um país não depende apenas da parte comercial e, sim, do desenvolvimento da cultura, do intelecto, do estudo, da pesquisa e do fomento de conhecimento, e esses são fatores fundamentais. Na medida em que se adquire maior conhecimento, maior formação e capacitação, automaticamente as possibilidades de encontrar um emprego e relacionar-se também vão aumentando e conseqüentemente, com um índice menor de desemprego, reduz-se também a marginalidade e criminalidade.

Nesse sentido, podemos identificar algumas semelhanças entre os objetivos das Metas Educativas 2021 e os da BNCC, quando incentivam a construção de projetos educacionais que visam trazer a sociedade para a escola. Essas pessoas acabam exercendo funções que caberiam exclusivamente ao professor.

O incentivo cada vez mais precoce para uma educação tecnológica explícita a formação de mão de obra, interesse dos grandes empresários e financiadores das políticas educacionais, que não veem a qualidade do ensino como foco. Isso vem reforçado por organismos internacionais como a UNESCO, o BM, o BIRD, a OCDE entre outros.

A UNESCO possui projetos na área da educação, ciência, cultura e desenvolvimento social. Considerando a educação como fundamental para o crescimento do país, a UNESCO buscou, orientada por seus pesquisadores, constatar as principais carências e apontar possíveis soluções para resolver os problemas educacionais, no entanto, também assumiu um viés focado no mercado, diferente do que fazia em sua concepção.

Nessa mesma linha, outros organismos, assim como o BM, interferem nas políticas públicas dos países que precisam de financiamentos. É o caso do BID que se destaca como um banco internacional, conduzindo suas ações em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa cooperação acontece com o FMI

estabelecendo políticas e normas para o desenvolvimento e o BM e BID dando suporte técnico financeiro em áreas como: educação, saúde e agricultura, oportunizando empréstimos/financiamentos acordados previamente.

Sob esse olhar, fica claro que os organismos internacionais tem tido uma forte influência sobre as políticas públicas de países da América Latina e do Caribe, notadamente na área da educação. Essa interferência, que já se constitui em um marco histórico de participação em alinhamentos na constituição de políticas não foi diferente com a Base Nacional Comum Curricular, que teve sua aprovação em sobressaltos, idas e vindas, mudanças de rumos, resultando no documento que ora está aprovado.

A BNCC traz como objetivos a valorização do professor e melhores condições físicas nas escolas, concordando com a Meta Específica 07 do projeto “Metas Educativas 2021”. Essa meta visa potencializar a Educação Infantil e garantir formação para educadores uma vez que um número significativo dos que atuam nessa fase escolar inicial, não possuem curso superior. A intenção com essa meta é de oportunizar que ao menos 60% dos docentes obtenham até 2021, formação específica na área.

Quanto a EF no documento das Metas Educativas 2021, o texto é extremamente sucinto, porém determina que o tempo dedicado a sua prática, tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, seja de duas horas semanais. No entanto, a BNCC dedica um importante material relacionado ao referido componente. Cabem aqui questionamentos quanto à intenção no decorrer da construção da BNCC de retirar a EF como componente obrigatório no EM. De quem partiu a iniciativa de exclusão? E o seu retorno foi fruto das mobilizações dos profissionais e conselhos de EF ou pelo fato de estarem contidos nos documentos dos OM como disciplina obrigatória?

Por fim, observamos que a EF na Base é apresentada de uma forma mais tecnicista, unificadora e menos democrática e reflexiva, fruto das ideias neoliberais que agravam a miséria e a exclusão social, favorecendo os OM, que se aproveitam do poder financeiro que possuem, protagonizando e direcionando as ações políticas educacionais dos países periféricos, alcançando assim, um crescimento econômico desigual e perverso socialmente. É nesse sentido que se apresenta a BNCC que será abordada no capítulo a seguir.

## **5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O objetivo deste capítulo é refletir acerca da conceituação e da construção da BNCC, a fim de compreender sua constituição como uma importante política educacional. No primeiro subitem, buscamos compreender o cenário sociopolítico e o papel do Estado ao seguir o programa neoliberal Norte Americano, apresentando a visão conservadora, que defende a privatização e a socialdemocrata e a manutenção dos bens e serviços.

Na sequência, apresentamos alguns aspectos educacionais que acompanharam o percurso de construção das políticas educacionais no Brasil, evidenciando o conceito de currículo além de traçar algumas intersecções acerca da Constituição Federal de 1988, da LDB/96, dos PCNs/97, dos RCNEI/98, dos PNE e da BNCC.

Por fim, procuramos identificar os pontos significativos da BNCC, apresentando de forma sucinta as competências gerais os objetivos e os resultados esperados contidos no documento. A seguir, direcionamos maior atenção à Educação Física contida na BNCC para o Ensino Fundamental, apresentando em forma de quadros a classificação do esporte por categorias, as competências específicas de EF e objetivos para o Ensino Fundamental, assim como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os diferentes anos.

### **a) Compreendendo o contexto**

Os anos 80 foram um período de importantes modificações quanto ao papel do Estado, ocasionando significativos impactos na estrutura das políticas públicas, especialmente nas educacionais, introduzindo modelos provenientes de países capitalistas, principalmente dos EUA e Inglaterra, que enxergavam a educação como instrumento fundamental para garantir reformas econômicas. As reformas promovidas “implicaram a criação de mecanismos participatórios, os quais poderiam, ao mesmo tempo, exercer pressão e servir como fiscalizadores sobre uma burocracia resistente a mudanças” (CÔRTEZ, 1996, p. 31). Dessa forma, e com diferentes olhares em relação à política, foram lançadas diversas alternativas de participação. Para o governo conservador, a privatização dos serviços era o



melhor caminho para a reforma do Estado. Os socialdemocratas eram defensores da manutenção da nação de provisão pública de bens e serviços, ou seja, garantir o direito ao acesso a financiamento público. Assim, eram previstas novas estratégias, incluindo novas formas de participação, onde todos pudessem expressar as suas opiniões, seja comungando da mesma opinião ou não, além de sugerir estratégias. (CORTES, 1996).

Os resquícios produzidos pela exploração capitalista no início da década de 80 refletem na relação de diferentes valores considerados fundamentais para neoliberais e neoconservadores. Ao tempo que os neoconservadores lutavam pela pátria, ordem social, Estado forte e família, os neoliberais defendiam a competição, concorrência, empreendimento e o indivíduo. Nesse sentido, Afonso (2003, p. 11) expõe que: "... o Estado se reduz enquanto interventor econômico, mas continua forte, controlador, coercitivo e autoritário em relação aos aspectos sociais".

Para neoliberais e neoconservadores, a solução para estabilizar o sistema capitalista encontra-se na ideia do estado mínimo, ou seja, reduzir gastos, conter a inflação e possibilitar a privatização; elevar os juros; diminuir as exigências regulamentares para reduzir o custo de produção; e diminuir as taxas, especialmente dos mais ricos.

Neoliberais<sup>7</sup> e neoconservadores<sup>8</sup> construíram seus percursos por diferentes caminhos, porém, ambos tentaram resgatar os ideais do liberalismo clássico com uma nova roupagem, que se fortalecem no decorrer da década de 1970, período em que o capitalismo estava em crise e buscando seu fortalecimento.

O liberalismo norte americano no século XX passou a perceber a liberdade não apenas como uma defesa aos abusos do governo, mas a luta por diversos pontos considerados fundamentais e necessários, como a promoção da igualdade, a oportunidade de trabalho, salário justo, habitação, assistência médica, educação, entre outros.

---

<sup>7</sup> A utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade. (IBARRA, 2011, p. 239-240).

<sup>8</sup> O neoconservadorismo busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do outro: quando o outro é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças. (BARROCO, 2011, p.209).

A solução para a crise do capitalismo dos anos 70, vista pelos herdeiros do liberalismo, os neoliberais, foi apoiar políticas progressistas de legalização das drogas, do aborto, da união homo afetiva, a liberdade religiosa e cuidados com o meio ambiente. Ao Estado, na condição de atuação mínima, caberia a elaboração de políticas para socorrer os mais necessitados, porém com a participação apenas na realocação de renda, cabendo a setores privados o papel de executar e administrar os programas. Nessa perspectiva,

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Sob esse princípio universal da concorrência, podemos dizer que os neoconservadores surgiram em virtude da decepção com o liberalismo e do conservadorismo moderado, aliados à oposição ao comunismo, formando uma mescla entre os interesses dos liberais clássicos e as perspectivas morais da sociedade. Tanto para neoconservadores quanto neoliberais, as influências do governo na economia e os programas sociais provocavam inflação e redução de produtividade, além de “tirar” a motivação ao trabalho. (QUADROS, 2014).

No entendimento dos neoconservadores, o Estado ao realizar políticas sociais, assume funções que não são suas, antes protagonizadas pela igreja, comunidade ou família, “protegendo” o trabalhador. Para eles, os investimentos em programas sociais desestimulam a criatividade, a iniciativa e a busca pelo emprego, sendo também considerado o responsável pelo aumento da criminalidade, uma vez que menosprezava as pessoas que participavam, considerando-as vagabundos, criminosos e uma ameaça à sociedade de bem. (QUADROS, 2014). Dessa forma, o mesmo autor ainda manifesta que:

Embora a democracia e o livre mercado sejam permanentes questões de fundo, o neoconservadorismo aposta especialmente no chamado “excepcionalismo americano” fundamentado pela moral religiosa que coloniza o campo político e questiona princípios elementares do Estado laico. Deus abençoa a América e lhe guiará no combate à heresia maometana e aos pecados das esquerdas e dos movimentos de contracultura. (Quadros, 2014, p. 60).

Diante da crise econômica vivenciada em diversos países, surge o programa neoliberal Norte Americano, por consequência do Consenso de Washington, ocorrido em 1989. Na oportunidade, estiveram presentes representantes do governo norte-americano e dos organismos internacionais, como o FMI, BIRD e Banco Mundial, para avaliar a intervenção econômica realizada nos países latino-americanos, baseados nos relatos apresentados por economistas desta região que também se fizeram presentes. (BATISTA, 1994).

No Brasil, essas ações se refletiram com a permissão de que organismos internacionais financiassem as reformas, defendendo ideologias conservadoras da então Primeira Ministra da Inglaterra (Margaret Thatcher) e do Presidente dos EUA (Ronald Reagan). (FERREIRA, 2005).

Tais concessões objetivavam grandes mudanças na política econômica, principalmente na área Educacional, com a projeção de objetivos em longo prazo, representados por metas a serem aplicadas nos países em desenvolvimento. O foco principal era direcionado a educação básica, tido como etapa primordial para que seus interesses fossem alcançados, uma vez que buscava uma educação melhor, porém, valorizando o individualismo e a competitividade. (FERREIRA, 2005).

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Afonso (1998, p. 115) quando nos diz que

esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo.

Dessa forma, o neoliberalismo se caracteriza como uma nova forma de dominação: antidemocrático e autoritário, defensor do mercado livre, mas no sentido de gerir as relações sociais em nome do mercado, resultando numa relação de poder imposto pela força física, antidemocrática e desigual, voltado a interesses particulares. No dizer de Torres:

Este modelo de estabilização e ajuste tem resultado em uma série de recomendações de políticas públicas, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorização da moeda para promover a exportação,

redução das tarifas para importações e um aumento das populações públicas e privadas, dentre outros. (TORRES, 2003, p. 114).

Esses ajustes acontecem graças aos processos de privatização das empresas e demissões de funcionários das estatais, atendendo aos interesses dos organismos internacionais que veem isso como a melhor forma de sair da crise interna do país. Assim, o Estado reduz seu status de poder, deixando de ser o protagonista das ações em prol da população, porém, aumenta suas responsabilidades no que se refere a capital e mercado, assumindo as funções de administrar e regular o desenvolvimento. (FERREIRA, 2005).

Essa política de globalização da economia reflete diretamente na educação de forma variada em cada país. Tal diferença oscila dependendo da maneira como cada país se adequa a esse modelo globalizado, através do qual investe mais ou menos em políticas educacionais e adota um modelo com maior ou menor participação do povo.

b) Aspectos políticos e educacionais: Por onde andamos? Para onde vamos?

A partir do cenário sociopolítico apresentado, passamos a olhar para a educação brasileira, na perspectiva de adequação de modelos curriculares, que mais uma vez passa por um processo de transformação no seu contexto com a elaboração de uma base comum curricular, que busca conciliar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos básicos ao cidadão. Para melhor compreender a política que norteia a educação básica, é necessário conhecer alguns fatores que antecederam o documento que tem previsão de entrar em vigor em janeiro de 2019. Ao tratarmos essa questão, não podemos fazê-lo sem adentrarmos na gênese desse problema, iniciando nossa discussão por um elemento fundamental, o currículo.

Discussões sobre o currículo e a construção de um documento que guie a prática escolar tem sido uma ação natural em diversos países, sendo que no Brasil não é diferente. O objetivo é de estabelecer uma base comum de aprendizagem a todos, de forma igualitária.

O termo *curriculum*, tem origem no latim, sendo compreendido como *cursus honorum*, traduzindo, soma das horas. Ao passo que o sujeito assumia alguma

função, seja eletiva ou judicial, armazenava diversos conhecimentos que iam estruturando sua carreira, seu percurso, formando assim o seu *currículum*. Sacristán (2013) apresenta uma visão diferente em relação à palavra currículo, direcionando-o como o formador e organizador da carreira do estudante, incumbido de armazenar e organizar os conteúdos que o aluno deverá aprender, em quantidade e na sequência mais indicada

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Com o passar do tempo, principalmente a partir do século XVI, o número de alunos foi aumentando, obrigando os sistemas de ensino a se adequarem a nova realidade, separando e classificando os alunos por idade e conseqüentemente, organizando o currículo por ano, unidade de tempo e conteúdo, semelhante ao que temos hoje nas escolas. Isso favoreceu para que cada disciplina se desenvolvesse com o objetivo de superar os conteúdos pré-estabelecidos, de forma isolada, sem relação entre uma disciplina e outra. (SACRISTÁN, 2013).

Essa segregação curricular em nada favoreceu a aprendizagem, que só é significativa quando estiver diretamente relacionada ao ensino. Nesse sentido nos questionamos: o Ensino do Sistema Brasileiro é significativo? Com tantas mudanças que a sociedade vem passando, as características da escola também estão sendo afetadas pelas necessidades que o mercado de trabalho exige, fazendo com que o professor também se modifique e tenha novas atitudes. “Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática”. (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Para Silva (2015), o currículo pode ser visto de diferentes formas, que ultrapassam as teorias corriqueiramente aceitas. É a oportunidade de crescimento, onde o aluno pode seguir segundo sua própria identidade, guiado por um currículo, porém podendo percorrer por diferentes caminhos.

Para Libâneo (2012), ao mesmo tempo em que se institui um novo método de se ensinar, também possibilita um novo método de aprendizagem, estimulando

um contínuo processo de pensar, refletir e aprender e, conseqüentemente formando cidadãos críticos, capazes de tomar decisões significativas ao seu futuro. Segundo Sacristán (2013),

a educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido. (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Para que a educação realmente sirva de instrumento para o desenvolvimento é preciso que o professor trabalhe com o que é considerado relevante a ser ensinado, se atendo a conteúdos considerados fundamentais para aquele momento histórico. A educação é peça chave no desenvolvimento da sociedade e do país. O Brasil, (segundo o material elaborado pelo MEC - a BNCC) terá um documento que determina o conjunto de aprendizagens fundamentais a que todos os alunos têm direito na educação básica e coloca a educação brasileira em sintonia com as demandas do século XXI. Essa ideia nos é transmitida pela maioria dos veículos de comunicação e, vem gerando questionamentos, pois o MEC defende que ela não vai virar currículo, fugindo das críticas com relação à verticalização das decisões e camuflando sua falta de envolvimento na elaboração da base.

E esse diálogo não é recente, pois a Constituição de 1988 já destacava no Art. 205, a educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Conforme Celso Bastos (2000, p. 485), “a educação consiste num processo de desenvolvimento do indivíduo que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho”.

Logo a seguir, no Artigo 206, a Constituição Federal de 1988 diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Ao observarmos os artigos 205 e 206, podemos identificar uma diferença importante no que se refere ao termo “educação”, que abrange questões relacionadas a fatores pedagógicos, porém não necessariamente escolares e o termo “ensino” que está diretamente relacionado à educação escolar. Assim, percebemos que o ensino é um elemento ou um componente da educação.

O art. 205 apresenta que a educação é dever do Estado e da família, se referindo à educação no seu sentido institucional, ou seja, mais restrito, regularizado, porém de caráter obrigatório. Mas quando considera a colaboração da sociedade, remete a algo mais amplo, no entanto, menos oficializado. Já o art. 206 diz respeito a questões estritamente de ensino, relacionadas a questões escolares.

Segundo o dicionário Luft (2000, p. 278), ensino é “ação ou efeito de ensinar; ensinamento. Doutrina. Transmissão de conhecimentos. Educação. Docência; magistério”. Já educação conceitua-se como “ação ou efeito de educar(-se). Desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas. Bons modos; cortesia; polidez”

Com relação ao uso dos termos “educação” e “ensino”- nas suas manifestações, Maria Garcia (2009, p.181) aponta que “a Constituição utiliza ora a palavra -“educação”-, ora - “ensino”- nas suas manifestações, dando a impressão de se tratar de sinônimos.

Na sequência da Constituição Federal (CF -5/10/1988), temos o Art. 210 que diz:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Buscando alcançar esses objetivos, a partir da década de 1990, o Brasil começa a dialogar, alicerçado por um documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, tendo em vista a elaboração de um currículo de base comum. Dessa forma, amparado nesse documento e na CF, o país, aliado ao Ministério da Educação (MEC), dá os primeiros passos para a criação desse currículo com conteúdos mínimos, baseado em diferentes pesquisas e dados estatísticos de avaliação, assim como, experiências de outros países.

Fruto de acirradas disputas envolvendo diferentes ideologias políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, era motivo de discussão e luta, pois representava a principal estratégia de liderança política. Presume-se que esses motivos possam ter influenciado negativamente nos resultados que essa Nova LDB alcançou, mesmo sendo superior à anterior.

Ghiraldelli, seguindo esse mesmo pensamento, afirma que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. (GHIRALDELLI, 2009, p. 170).

Dessa forma, os defensores das ideias neoliberais buscavam o crescimento do ensino privado e a desvalorização do público. Na década de 1990, a educação era observada por grande parte da sociedade, por diferentes setores e classes, que procuravam se envolver nos importantes debates educacionais, mesmo cientes de que a política educacional nesse período se direcionava para o ensino técnico. Com isso, se a expectativa era de que a educação pudesse trazer mudanças ao país, ela precisava ser menos tecnicista e mais crítico-social.

A LDB traz alguns avanços em relação à Constituição Federal (CF), pois vai além dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e regulamenta uma base nacional comum para toda a Educação Básica, acrescentando também a Educação Infantil e Ensino Médio. A LDB faz uma relação mais específica, apontando a importância de proporcionar um currículo condizente com a realidade local, denominado de parte diversificada, além de determinar que na base comum devam



estar inseridas a língua portuguesa e a matemática, aspectos do mundo físico, natural, social e político, do ensino de língua estrangeira, educação física, arte, música e educação ambiental, assim como a inclusão de temas transversais como violência contra criança e adolescente e direitos humanos. Além disso, com base nas Leis nº 10.639 e 11.645, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena se torna obrigatório.

A LDBN não foi uma derrota para os objetivos de uma boa educação no Brasil. Do ponto de vista geral, quanto a efeitos bons e ruins, ela não destoou das outras LDBs. Considerando que tal Lei saiu do trâmite de um Parlamento mais conservador que o que elaborou a Constituição de 1988, ela não chegou a dobrar a espinha dorsal da maioria das conquistas geradas na virada para a democracia. (GHIRALDELLI, 2009, p. 171).

Com a nova lei lançada, fica explícita a necessidade de organizar os novos parâmetros legislativos, sem se deter aos ganhos e perdas anteriores, mas buscando fazer aproximações entre a lei e a realidade educacional nos diferentes e mais longínquos pontos do país. (BRASIL, 1996).

A LDB se caracterizou por ser constituída por cinco seções bastante abrangentes, as quais: Disposições Gerais; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Assim, a educação atingiria toda a população, alcançando as principais fases escolares. (BRASIL, 1996).

Outro ponto importante, inserido nas disposições gerais, dizem respeito à educação básica, a qual permite que seja organizado em séries anuais ou períodos semestrais, levando em conta a idade do aluno, além de outras características locais, garantindo autonomia para as escolas. Determina também, o número mínimo de dias e horas a ser cumprido, a forma de avaliação que busca um aprendizado mais amplo e a possibilidade de aceleração de séries, de acordo com o conhecimento do aluno. (BRASIL, 1996).

Outra medida relativamente positiva foi a maneira não autoritária com que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado. (GHIRALDELLI, 2009, p. 174).

É fácil observar que a lei concedeu também autonomia para as instituições rurais elaborarem seus calendários, conforme as peculiaridades da vida rural da região, além de buscar que o Ensino Fundamental seja progressivamente oferecido em período integral.

Quanto aos componentes curriculares obrigatórios, as matérias básicas instituídas foram: Português, Matemática, História, Geografia do Brasil, Ciências, Artes e Educação Física. Já o Ensino Religioso deve fazer parte das disciplinas da escola, mas o aluno tem o direito de optar em frequentá-la ou não.

Com relação ao Ensino Médio, a LDB de 1996 trás em seu Art. 35, as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Percebe-se então, que a última fase da Educação Básica é a oportunidade de aprimoramento e solidificação dos conhecimentos de toda essa etapa, capacitando o aluno para o trabalho, objetivos semelhantes à lei anterior. O principal acréscimo foi em relação à educação profissional, oportunizando a preparação para o trabalho profissional específico. (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 foi reformulada e aprovada, o MEC elaborava as bases curriculares para a educação no Brasil. Para isso, documentos importantes tiveram seu início em 1995, quando a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi entregue a professores e acadêmicos de todo o país para consulta e diagnóstico. Era o início da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCNEI) e Ensino Fundamental (PCNEF), com a versão final em 1998 e Ensino Médio (PCNEM) em 2000. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foram todas instituídas em 1998, conforme os Pareceres nº 22/98, nº 04/98 e nº 15/98 respectivamente, da

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir desses documentos, os currículos passariam a ser pautados nas competências e habilidades decorrentes das necessidades de produção do período.

Nessa perspectiva, para Bonamino e Martínez (2002), os anos 90 se caracterizaram pela definição dos PCN, por parte do MEC. Nesse sentido, esperava-se que os Parâmetros Curriculares, conforme a versão do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, (1998)

servam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Conforme os PCN (BRASIL, 1997a, p.14), ainda em relação à Conferência da Tailândia, “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental”. Além do Ensino Fundamental, a LDB faz relação com o art. 210 da CF, que oportunizava a criação de um currículo de base comum para o Ensino Médio, enquanto que o art. 28 da LDB contemplava a Educação Básica para a população do campo, possibilitando adaptações conforme as características da vida no meio rural.

Como resultado dessa conferência, elaborou-se um importante documento, nomeado de Relatório Educação, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Esse movimento de reforma educacional foi liderado pelos organismos internacionais, que buscavam direcionar os rumos da educação conforme o que julgavam fundamental somado às necessidades da sociedade capitalista, ou seja, os próprios interesses.

Nesse sentido, ainda em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação, através da Lei nº 9.131/95, com a intenção de defender e representar os interesses da sociedade. Conforme Lüdke (1998, p. 35) o CNE teria a função consultiva e deliberativa, orientando e aconselhando o MEC, no sentido de “ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional”.

Na prática não foi isso que aconteceu, pois a CF, a LDB, os currículos e conteúdos mínimos estabelecidos pelo MEC deveriam ser amparados pelas

diretrizes curriculares e debatidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, mas o que aconteceu foi que o MEC divulgou a primeira versão dos PCNs, sem que os conselheiros do CNE tivessem tomado posse em 1996, demonstrando a extrema falta de diálogo entre os principais órgãos educacionais, comprometendo a efetividade das políticas educacionais e conseqüentemente a qualidade da educação no Brasil. (Brasil, 1997).

Dessa forma, em 1998, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que se caracterizaram como base para a elaboração e planejamento dos objetivos, conteúdos e da didática utilizada, diante da amplitude e diferenças que caracteriza esta faixa etária. Em um período de questionamentos quanto aos objetivos das creches e pré-escolas,

o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998).

O Referencial foi elaborado com a intenção de servir como guia dos professores que trabalham com as crianças de idade entre zero e seis anos, considerando as características dos profissionais e a cultura da população brasileira, contribuindo para a realização de práticas educativas capazes de fornecer subsídios para que as crianças possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1998).

A LDBEN 9394/1996 estabelece ainda que a União deveria elaborar um novo Plano de Educação. Tal missão foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com aprovação em 9 de janeiro de 2001. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 se constituiu de 295 metas, englobadas em cinco prioridades<sup>9</sup>, sendo o primeiro no país amparado por lei (Lei nº 10.172/2001). É importante lembrar que

---

<sup>9</sup> Tais prioridades dizem respeito a: 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino, inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo, incluindo a alfabetização de jovens e adultos. 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade

Foi com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, que foi estabelecido por lei o Plano Nacional de Educação, com duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração, e de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] A responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação é da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme preconizado na Lei 9.394, de 1996. (FREITAS; SPINOLA, 2010, p. 67).

Podemos perceber assim, que o PNE de 2001 é consequência da CF. Além disso, elege a União como a principal responsável pela implementação do Plano, uma vez que está amparado em três bases legais: a CF de 1988, a LDB de 1996 e a Lei nº 10.172/01 e representa o único ente federativo capaz de dar conta de todos os aspectos necessários a sua implementação. (KIPNIS, 2012).

Esse importante documento traz como objetivos a elevação do nível da escolaridade da população, bem como da sua qualidade; democratização educacional, em termos sociais e regionais; democratização da gestão do ensino público. Na sequência, apresenta um diagnóstico e fixa as diretrizes, objetivos e metas, assim como os fins e os meios para atingi-los. Nesse contexto, Dourado (2010, p.684) aponta que “o conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna”.

Assim, evidencia-se que o PNE de 2001 não atingiu êxito, pois a maioria das metas ainda não foi cumprida, sendo que esse índice negativo justifica-se principalmente, pela ausência de recursos financeiros por parte da união. Na sequência, Dourado (2011, p. 29) destaca que

[...] indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, o PNE configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. [...] O PNE sinalizou metas a serem efetivadas pelos diferentes entes federados, em função da lógica política de planejamento, gestão e financiamento e da não

---

obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio. 4. Valorização dos profissionais da educação, com formação continuada e salários dignos. 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. (Expressas de forma resumida, na íntegra podem ser consultadas na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

regulamentação do regime de colaboração, como previsto na Constituição Federal de 1988, apresentou limites na sua realização.

Mesmo tendo o MEC como o órgão responsável pela execução do Plano, visto sua capacidade de administração e operação, muitas falhas foram apontadas, desde a sua elaboração, até a falta de comprometimento do governo em sua implementação. (KIPNIS, 2012).

Acontece que nesse período o Brasil era governado por FHC, que defendia a ampliação das relações com os organismos internacionais, investindo no Ensino Fundamental, financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), caracterizando um governo neoliberal.

No entanto, seria necessário que os Estados e Municípios construíssem seus Planos a partir do PNE, algo que não aconteceu na maioria deles. Isso também contribuiu para que os objetivos e metas não fossem alcançados, impedindo seu reconhecimento como uma política de Estado. Porém, em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>10</sup>, pelo então presidente Lula, trazendo medidas e ações condizentes com as necessidades do momento. Assim, Estados e Municípios se comprometeriam em construir seu Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>11</sup>, que em contra partida receberiam recursos federais, por meio da Assistência Voluntária.

Saviani (2007) faz uma importante abordagem com relação ao PDE:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir

---

<sup>10</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado “com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios”.

Fonte: [http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_i.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp)

<sup>11</sup> O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação. Foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e pela Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012.

o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2007, p. 1.239).

Constata-se então, com base em Dourado (2011) e Saviani (2007), que os objetivos e metas do PNE 2001-2010 não se concretizaram principalmente por não estabelecer como seria dada a sustentação financeira necessária para sua realização, caracterizando-se apenas como uma política educacional de governo, não de Estado.

Diante da necessidade de se encontrar alternativas para superar os problemas educacionais mediante políticas mais consistentes e efetivas e, considerando o contexto histórico de (re)construção de um Plano Nacional de Educação, busca-se a aprovação do PNE para os anos seguintes (2011-2020). Porém, tal conquista ocorreu somente quatro anos depois, em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005, após um longo e complexo processo, constituído de cinco versões, que sofreram constantes modificações, com anexos e retiradas de informações até a versão final. Em 2014 foi sancionado o PNE 2014-2024, o segundo Plano aprovado por lei, reafirmando a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma base nacional, que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. (BRASIL, 2016).

O projeto que tramitou no Congresso Nacional aprovado em dezembro de 2010 trouxe dentre as justificativas:

[...] para que alcancemos os níveis desejados e necessários para o desenvolvimento do país, há ainda muito que fazer. O tratamento da educação como política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo é de fundamental importância para vencer esta batalha. Por isso, a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 deve ser encarada como estratégica para o país. (BRASIL, 2014).

Esse novo documento foi construído com a participação de diversos representantes do setor educacional, tais como: Representantes do governo (Poder Executivo e Congresso Nacional); Movimentos sociais (CNTE, UNE, Anped, Anpae, APAES/Fenapes, Todos pela Educação, dentre outros); Sociedade civil (Consed, Undime, CNM, Confaz, Abrasf, Anup, Fenep, Abraes e outros). Essa diversidade na participação foi um ponto positivo que chamou a atenção e deu

credibilidade ao Plano, segundo autores como Saviani (2014) e Dourado (2014). Diante dessa expressiva participação, ajustes foram realizados antes da aprovação da versão final do PNE 2014-2024. Foram estabelecidas 10 diretrizes e 20 metas, acompanhadas por estratégias, recebendo constantes observações e avaliações por instâncias como o MEC e o CNE. As metas que mais se evidenciam são: universalização da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM); alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do EF; educação em tempo integral; alcance dos índices mínimos do IDEB; além de outras. (BRASIL, 2014).

Com relação às metas estabelecidas, é possível fazermos alguns questionamentos, especialmente quanto à capacidade do Estado em cumprir e garantir o transporte, a merenda, material didático, formação dos professores, estrutura física, dentre outros, uma vez que o PNE garante, ainda, a qualidade em todos esses setores de forma padronizada em todo o Brasil.

Ainda em 2010 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com a intenção de organizar a Educação Básica e garantir que ela tivesse como foco os sujeitos e abrangesse a todos de forma igualitária. Percebeu-se que algumas atualizações eram necessárias, visto que o Ensino Fundamental de nove anos já tinha sido implantado, além de propor a construção conjunta do Projeto Político Pedagógico da escola e possibilitar uma formação de professores qualificada a ponto de poder organizar o sistema nacional de Ensino.

Na estrutura das novas diretrizes é possível observarmos algumas referências quanto à criação de uma base nacional:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;



- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2013, p. 67-68).

No decorrer das últimas décadas, podemos identificar diversos documentos Legais que afirmam a importância de se elaborar algo novo, que contribua para o avanço da educação brasileira, ou seja, a BNCC. A seguir, podemos observar os caminhos percorridos pela educação até chegarmos à Base.

**Quadro 1:** Documentos que mencionam a necessidade de elaboração da BNCC.

<b>Legislação</b>	<b>Proposta legal simplificada</b>
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).	Art. 210: são fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: faz referência aos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, no sentido de construir uma base nacional comum, contemplando uma parte diversificada conforme as características regionais e locais.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL, 1997).	Reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o Ensino Fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (PCN, 1997, p. 49).
Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Art. 14: A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos. (BRASIL, 2010).
Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) Lei nº 13.005,	Reafirma a necessidade de implantação de forma unificada (Municípios, Estados, Distrito

(BRASIL 2014).	Federal e União), as diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação.	Apresenta a proposta de elaboração de uma base comum nacional. O documento final se constitui de 14 macros objetivos de aprendizagem. (BRASIL, 2014).
Portaria nº 592, de 17 de Junho de 2015. (BRASIL, 2015).	Art. 1º - Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, composta por 116 membros, de diferentes segmentos.
Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.	Apresenta a BNCC, documento que define as aprendizagens essenciais como direito de todos no âmbito da Educação Básica e orientam sua implementação.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018) com base nos documentos legais consultados.

Como podemos observar no decorrer dos anos, nas políticas educacionais e até mesmo na Lei é expressa com certa frequência a necessidade de construir uma base, de forma que o Estado pudesse continuar no controle da educação e ao mesmo tempo possibilitar conteúdos comuns. Portanto, chega-se a um importante momento histórico, a construção da 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular em 2015, a 2ª versão em 2016 e a 3ª versão em 2017.

A BNCC apresenta uma estrutura para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a estrutura geral com suas especificações para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, a terceira versão do documento foi entregue pelo ministro ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em Brasília, em abril de 2018, e passa por avaliações e aprimoramentos, até sua homologação final, prevista possivelmente para o decorrer do mesmo ano.

A BNCC, segundo o Ministério da Educação<sup>12</sup>, é reflexo de um processo construído democraticamente com a participação de educadores e da sociedade. A primeira versão contou com mais de 12 milhões de contribuições, conforme o

<sup>12</sup> A BNCC foi construída pelo Ministério da Educação e teve a participação de alguns colaboradores: MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Mendonça Filho; SECRETARIA EXECUTIVA, Maria Helena Guimarães de Castro; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Rossieli Soares da Silva; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, e a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

próprio governo, que apoiaram a produção da segunda versão, que foi posta novamente em debate em 27 seminários, um em cada unidade federativa. A Base recebeu colaborações de mais de nove mil professores e especialistas, sendo que esta etapa foi realizada com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (BRASIL, 2016). Esses expressivos dados numéricos são bastante questionáveis, pois mesmo considerando a amostra, a maioria dos professores nem tomou conhecimento da construção do documento, muito menos participou de sua construção. Além disso, questiona-se quanto ao critério de aceitação e adesão às sugestões, se realmente a opinião dos colaboradores foi aceita ou o que pesou foram outros interesses.

Por conta disso, a versão final foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, que discutiu o documento em cinco audiências públicas, uma em cada região do país, nas cidades de Manaus, Olinda, Florianópolis, São Paulo e a última em Brasília no dia 11 de setembro de 2017. Representantes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) estiveram reunidos em novembro do mesmo ano, discutindo os passos do documento que se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental e do aperfeiçoamento da terceira versão.

Desde a elaboração da primeira versão, a Base tem gerado muitas discussões e críticas, sendo objeto de análise de diversos pesquisadores, bem como de Associações como a Anfope, que manifestou seu repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação, explicitado a seguir:

Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2017, s/p).

O que chama a atenção é que um importante número de educadores não está se dando conta dos reais objetivos da BNCC e deixam seduzir em um primeiro momento com congruências de senso comum, só as compreendendo quando os resultados negativos aparecerem; aí será tarde e significarão décadas perdidas.

Um dos objetivos da Base é orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas e também políticas para a formação de professores, produção de material didático e avaliação. Esse documento representa o instrumento para a promoção da equidade, na medida em que define as aprendizagens essenciais que orienta as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todo país. (BRASIL, 2016). Se realmente tudo isso for verdade e na opinião de seus construtores, a base nacional terá um papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A busca pela superação das lacunas das políticas educacionais exige um esforço no sentido de ampliar as relações entre as bases governamentais, nas três esferas, contribuindo assim com uma educação de melhor qualidade.

Nesse sentido, a BNCC estabelece dez competências gerais que estruturam pedagogicamente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais competências representam, conforme é expresso na parte introdutória da BNCC, o compromisso da educação com a sociedade como um todo, uma vez que nas últimas décadas, a maioria dos Estados e Municípios brasileiros, assim como diversos outros países e organizações como a OCDE e a UNESCO têm objetivado o desenvolvimento de competências para a elaboração dos currículos e avaliações, expressando claramente o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), assim como do que devem “saber fazer” (buscando solucionar necessidades do dia a dia), possibilitando vivenciar o que é expresso na BNCC. (BRASIL, 2017). Acontece que a BNCC vinculada à avaliação do SAEB<sup>13</sup> tende a padronizar os currículos das escolas do país, mesmo que isso seja negado pelo MEC e colaboradores.

No decorrer das últimas décadas têm-se discutido muito quanto à qualidade dos sistemas de ensino, não só no Brasil, mas na maioria dos países. Ao frisar a questão da qualidade, devemos incluir também as influências do mercado econômico internacional, como é o caso da UNESCO e da OCDE, que exercem

---

<sup>13</sup> O (Saeb), Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Para maiores informações, acessar o site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

importante papel no direcionamento dos currículos e na maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem. (SACRISTÁN, 2011).

Segundo Rios (2005, p. 65): "[...] a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos". A expressão competências, não surge como um despropósito, pelo contrário, possui características com fundamento histórico e coberto de uma espessa camada de interpretações, mas de insuficiente contribuição para questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. (SACRISTÁN, 2011).

Ferreira (2001), que complementa esse conceito, afirma que:

A construção de competências é inseparável da formação dos esquemas mentais que mobilizam os conhecimentos adquiridos, num determinado tempo ou circunstância. A mobilização dos diversos recursos cognitivos, numa determinada situação, assegura-se pela experiência vivenciada. O sujeito não consegue desenvolvê-la apenas com interiorização do conhecimento. É preciso internalizá-la buscando uma postura reflexiva, capaz de torná-la uma prática eficaz. (FERREIRA, 2001, p. 48).

Autores tem se expressado criticamente em relação a algumas questões fundamentais relacionadas à Base, como é o caso de Freitas (2017) que afirma que sua elaboração é fruto de uma política educacional gerencialista, sendo que sua construção teve como protagonistas reformadores empresariais que atuavam na Secretaria de Educação Básica do MEC. Freitas não é contrário à Base, apenas apresenta e argumenta algumas questões que considera importantes, conforme a seguir:

Como dizíamos a existência de uma base, não incomoda. Deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma “boa educação”. Isso é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como se pode ver na versão III. Mais ainda, é muito diferente de inserir a BNCC em uma política gerencialista que está sendo construída pelo MEC para criar uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização. (FREITAS, 2017, s/p).

Parece-nos ser um tanto exagerado afirmar que a base esteve aberta a discussões uma vez que os conteúdos que o MEC considera mais importantes já estão inseridos e são os únicos obrigatórios em todo território nacional. A

construção deveria ter tido início com os protagonistas da educação em nosso país, os professores, nos municípios e estados e não em Brasília.

Diferente dos PCNs, a BNCC deve ter sua aplicação obrigatória nas escolas. O quadro a seguir, apresenta sucintamente as dez competências que fundamentam a base.

**Quadro 2:** Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

	COMPETÊNCIA	OBJETIVO	RESULTADO ESPERADO
1	Valorização do conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo.	Entender e explicar a realidade e contribuir com a sociedade.
2	Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual.	Verificando as causas, hipóteses, problemas e soluções.
3	Amadurecimento cultural	Valorizar a cultura e desenvolver a sensibilidade artística.	Ampliar o repertório artístico-cultural.
4	Linguagem na comunicação	Utilizar diferentes tipos de linguagens.	Compreensão mútua, possibilitando ao estudante ferramentas para se comunicar de maneira eficaz.
5	Utilização de tecnologias digitais	Aprender a utilizar os recursos tecnológicos de forma reflexiva, responsável e ética.	Comunicar-se, produzir conhecimentos, resolver problemas e ser protagonista.
6	Diversidade cultural	Celebrar conhecimentos e compreender as diferenças.	Entender as relações do mundo do trabalho, aceitando as diferenças, os outros e se aceitando de forma autônoma e responsável.
7	Argumentação de ideias e pontos de vistas	Fundamentar através de bases teóricas confiáveis.	Formular ideias e promover a capacidade de argumentação, buscando informações objetivas e éticas para defender um ponto de vista.
8	Cuidados com a saúde	Conhecer-se e cuidar-se físico, mental e socialmente.	Cuidar da saúde compreendendo a diversidade humana, reconhecendo e convivendo com as emoções.
9	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Promover o respeito mútuo e acolhimento a diferentes culturas, sem preconceito com as diversidades.
10	Autonomia e	Agir com autonomia,	Contribuindo na tomada de

	responsabilidade	responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	decisão e no exercício da cidadania.
--	------------------	--	--------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).

Seguindo uma linha mais tecnicista e prescritiva, Perrenoud (1997) admite que na busca de uma compreensão de competência nos deparamos com diversos conceitos. Reportando a Le Boterf, ele conceitua competência como “uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas”. Uma competência se constitui conforme a equivalência entre os elementos utilizados para a resolução de um problema, tornando a ação bem sucedida.

Uma visão diferenciada é apresentada por Sacristán (2011), que define a competência baseado em DeSeCo (Definição e seleção de competências-chave)<sup>14</sup> como:

a capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz. (SACRISTÁN, 2011, p. 84).

Esse entendimento de competência está vinculado diretamente a questões de conhecimento prático, embutido de ações reflexivas que envolvem o saber para fazer, sendo que o saber abrange diversos fatores como habilidades, sentimentos e objetivos, que permeia em nosso dia a dia e contribuem para a resolução dos mais variados problemas que possam nos acometer.

O percurso de estruturação da base foi acompanhado também por competências, onde a Educação Infantil foi organizada e dividida em seis direitos (conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se) e em cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e o Ensino Fundamental, organizado por disciplinas, mas dividido em cinco áreas de conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso).

<sup>14</sup> DeSeCo (Definição e seleção de competências-chave) é um documento seminal elaborado pela OCDE no ano de 2000 e revisado e difundido para todos os países da OCDE em 2003.

A área das Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental é constituída na BNCC por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Com isso, o objetivo é dar sequência aos processos de expressões linguísticas e corporais iniciadas ainda na Educação Infantil.

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC não se encontra organizada por disciplinas como no Ensino Fundamental, mas em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. Essa forma de organização é expressa segundo o Parecer CNE/CP nº 11/2009,

sem que houvesse na proposta do MEC referência explícita a tratamento curricular por áreas de conhecimento, difundiu-se a interpretação de que a articulação interdisciplinar preconizada consistiria no fim da “divisão por disciplinas”, distribuindo as “atuais 12 matérias” em grupos mais amplos. Diversamente, o entendimento é que a interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2009, p. 08).

As áreas do conhecimento do Ensino Médio, apresentam certa semelhança com o Ensino Fundamental, constituindo-se da seguinte forma: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por consequência da Lei nº 13.415/2017, foram determinadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando esses componentes curriculares como obrigatórios, devendo ser oferecidos pelas escolas nos três anos do Ensino Médio, enquanto que os demais componentes não têm a obrigatoriedade de serem oferecidos durante os três anos, podendo ser organizados conforme os sistemas de ensino, onde as escolas poderão construir currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade. (BRASIL, 2017).

No decorrer do processo de construção da BNCC, muitas foram as inclusões e retiradas de conteúdos em sua estrutura. Podemos destacar algumas características que geraram polêmicas em cada uma das etapas.

A primeira versão da BNCC ocorreu em setembro de 2015, período que tinha como Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, substituto de Cid Gomes que havia renunciado ao cargo, em março. Segundo Janine, o documento seria



importante, pois serviria de suporte para a renovação e aprimoramento da Educação Básica. Acontece que o ex- Ministro, não deixou claro como isso seria realizado na prática e muito menos quem financiaria. Posteriormente, porém ainda na primeira versão, constatou-se que a renovação se efetivaria pela formação inicial e continuada dos professores e reorganização dos materiais didáticos. (BRASIL, 2015).

A construção da base certamente recebeu influência de figuras que ocupavam importantes cargos, como Manuel Palácios da Cunha e Melo, secretário de Educação Básica (2015 – 2016) do Ministério da Educação (MEC), que além de professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora é coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Sua área de atuação contempla a avaliação de sistemas, instituições e programas educacionais. Sendo assim, não é difícil sugerir que a Base foi orientada a valorizar a avaliação censitária e as políticas salariais de desempenho. (HELENO, 2017).

Outro ponto importante foi a criação do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tinha como objetivo oferecer melhores condições pedagógicas e de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtorno ou superdotação. (BRASIL, 2016). O referido conteúdo permaneceu até a apresentação da segunda versão, sendo retirado na versão posterior, o que gerou descontentamento entre estudiosos e professores que trabalham com pessoas com deficiências, e que lutam por uma escola inclusiva, justa e democrática.

Como se não bastasse, o texto final sofreu duras críticas por manter expressões como “diferenciação curricular”, ainda no texto introdutório da base, conforme vem descrito no texto legal:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Com base na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015) é possível verificar que a mesma não sugere a diferenciação curricular como

alternativa que garanta a participação de alunos com deficiência no meio escolar, longe disso, uma vez que diferenciar é considerado crime de discriminação. O que a LBI prevê são “adaptações razoáveis<sup>15</sup>”, que não é sinônimo de diferenciação curricular.

A primeira versão menciona ainda, tanto no capítulo 1 - Introdução, quanto no capítulo 2 - Estrutura da BNCC, a defesa do direito de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, diferente da LDB, que dentre seus princípios garante o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Os objetivos passam a serem outros, ficando a qualidade do ensino em segundo plano, assim como a valorização do professor e as condições físicas e estruturais da escola. Assim, a escola se organiza seguindo um modelo empresarial, com aplicação de testes padronizados e premiando quem se destaca. (HELENO, 2017).

Nesse sentido, percebemos que alguns elementos encontram-se implícitos no decorrer de todo o documento, apresentando uma compreensão de educação, aprendizagem, ensino, conhecimento e organização, baseada no individualismo, ou seja, a oposição a toda forma de autoridade e controle sobre o indivíduo. Tem destaque a Teoria do Capital Social<sup>16</sup>, direcionando aos professores e alunos a tarefa de preparar para a inserção no mercado de trabalho, favorecendo empresas fornecedoras de materiais didáticos, formação continuada e avaliação em larga escala.

A segunda versão da Base, lançada em abril de 2016 pelo MEC, tinha como Ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Já no primeiro capítulo, alguns pontos geraram questionamentos, ao afirmar que a Base é,

fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (MEC, 2016, p.24).

---

<sup>15</sup> Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (LBI, 2015).

<sup>16</sup> Capital Social [...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Entidades como a ANPED se posicionaram contrários a metodologia utilizada pelo Ministério da Educação e realizaram um Colóquio Nacional<sup>17</sup> para debater e discutir a Base. Na ocasião, a entidade criticou o Ministério da Educação por fazer uma pesquisa virtual e ouvir apenas especialistas convidados, não oportunizando um amplo debate com a participação efetiva da sociedade em geral.

No decorrer do texto Base é apresentada uma concepção de educação, relacionada aos direitos individuais e coletivos, capacitando ao exercício da cidadania. Justamente um conceito de educação historicamente criticado por pensadores contrários às ideias de uma conjuntura social, política, cultural e econômica, dominantes e pelos grupos que lutam para alcançar mudanças sociais, conforme seus valores e ideologias. Essa concepção é expressa a seguir:

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. (MEC, 2016, p. 24-25).

Cabe salientar que esse conceito de educação permaneceu até a segunda versão apenas, bem como o termo “cidadania” que também foi retirado de diversas passagens do documento base, o que sustenta as críticas dirigidas a essa relação, educação-cidadania, que não estabelece que tipo de sociedade almejamos, muito menos sua identidade como cidadão.

O lançamento da terceira versão ocorreu em janeiro de 2017, em um Seminário organizado pelo MEC, com a presença de representantes do CNE, Consed e Undime, que realizaram algumas modificações no documento. É importante ressaltar que tanto professores, alunos e a população em geral, não foram convidados, tão pouco sabiam das alterações apresentadas. (HELENO, 2017).

Para esse importante evento<sup>18</sup>, a maioria dos que estavam presentes eram figuras que participaram efetivamente na construção do documento e

---

<sup>17</sup> Colóquio Nacional: “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associaoes-cientificas-em>> Acesso em 30 abr. 2018.

<sup>18</sup> O Seminário de lançamento da terceira versão da Base, organizado pelo MEC, teve a participação de: **Eduardo Deschamps**, presidente do CNE e Secretário de Estado da Educação (SED)

representavam os interesses da sociedade política. Podemos identificar que todos esses representantes possuíam ou possuem ainda relação tanto com o setor público, como com o privado e, além disso, todos possuem um histórico, significativo ou superficial, de pesquisas sobre avaliação e administração da educação, de relação com a BNCC e de aplicação de políticas de desempenho e avaliação.

A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” do trabalho pedagógico gerou enorme polêmica. Segundo a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, a questão da retirada não significa ser a favor ou contra essa ideologia, mas afirma ser a favor da pluralidade e à diversidade cultural, consoante com o texto da BNCC, que afirma o [...] “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2017, p. 10). Para o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)<sup>19</sup>, essa exclusão foi considerada um ponto negativo da terceira versão da Base, mesmo considerando positivo o documento como um todo.

Cabe lembrar que as discussões relacionadas a gênero e orientação sexual já compunham os Parâmetros Curriculares construídos ainda nos anos 90. Com os chamados temas transversais, a sexualidade poderia ser trabalhada de diferentes formas e em diferentes componentes curriculares.

O Ensino Religioso (ER) também foi destaque no lançamento da terceira versão da Base, porém dessa vez por não tornar-se uma disciplina obrigatória. Acontece que, com a homologação final, o ER além de retornar, ganhou o status de “Área de Ensino Religioso”, tornando-se componente curricular de oferta obrigatória, conforme o trecho a seguir:

---

até abril de 2018; **Maria Helena Guimarães de Castro**, secretária executiva do MEC até maio de 2018, participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; **Rossieli Soares da Silva**, secretário da Educação Básica (SEB) e secretário da Educação desde abril de 2018; **Maria Inês Fini**, presidente do INEP e consultora do Banco Mundial; **Aléssio Costa Lima**, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) Nacional; **Maria Cecília Amêndola da Motta**, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); **Priscila Cruz**, fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação; **Denis Mizne**, Diretor Executivo (CEO) da Fundação Lemann; **Manuel Palácio**, ex-secretário de Educação Básica do MEC, coordenador da primeira versão da BNCC. (HELENO, 2017).

<sup>19</sup> Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2017/04/07/cenpec-lamenta-modificacoes-na-3a-versao-da-base/>>

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2017).

Para Salomão Ximenes (2017), professor de Direito e Política Educacional da UFABC, pesquisador da Rede Escola Pública e Universidade e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), tanto na Constituição, como na LDB, o ER é disciplina facultativa, portanto, não deveria fazer parte da Base e essa inclusão constitui-se em um retrocesso.

Segundo Cunha (2016, p. 278), que também é contrário à inclusão do ER na BNCC, “a luta contra a discriminação não se dá exclusivamente na dimensão religiosa, mas, também, em outras, como na dimensão racial e de gênero, para mencionar apenas as mais candentes”. Nesse ponto, questionamos o posicionamento do autor, pois se percebe certa contradição, quando critica o ER, mas ao mesmo tempo identifica pontos positivos, quando concorda que o ER contribui no combate à discriminação e à intolerância, algo que se faz tão necessário nas escolas, principalmente em tempos de constante turbulência social.

### c) Educação Física na Base Nacional Comum Curricular

Paralelo a essas discussões, mas como foco principal de nosso estudo, a Educação Física está presente no decorrer da BNCC de forma significativa. O que se espera é que este componente curricular possibilite aos alunos o acesso ao patrimônio cultural corporal através da vivência das diferentes maneiras com as quais ela se apresenta. Para isso, faz-se necessário analisar os motivos de sua atual valorização e refletir a cerca da corporeidade, que se constitui na relação ‘corpo – aprendizagem – cultura’, estabelecendo um diálogo entre si.

Ao embarcarmos no processo de estudo da Educação Física na BNCC homologada pelo MEC em dezembro de 2017, logo nos deparamos com colocações que sustentam esses pressupostos.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 211).

A Educação Física, fundamentada em sua envergadura, apresenta uma série de possibilidades que contribuem para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, que vivenciando experiências sólidas das práticas corporais, facilita a participação em situações de descontração/entretenimento e de cuidados com o corpo.

Articulada na área das Linguagens, a EF e suas práticas corporais no Ensino Fundamental é apresentada pela Base no formato de categorias, compostas por seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas, danças; lutas e práticas corporais de aventura. (BRASIL, 2017).

1ª - Brincadeiras e jogos: atividades realizadas espontaneamente seguindo algumas regras pré-estabelecidas pelo grupo, podendo sofrer diversos tipos de variações, proporcionando o aprendizado e o desenvolvimento infantil de forma prazerosa.

2ª - Esportes: é uma atividade histórica, mas que com o passar do tempo foi adquirindo diferentes características, se transformando em um produto de consumo social, presente na escola, na rua e principalmente nos meios de comunicação. É orientado por regras formais e pela comparação de desempenho entre os oponentes. O esporte na Base é classificado e distribuído em sete categorias, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3:** Classificação do esporte por categorias na BNCC

	<b>CATEGORIA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>1</b>	Marca	Os resultados são registrados em segundos, metros ou quilos.	Provas de atletismo; ciclismo.
<b>2</b>	Precisão	Procura acertar um alvo específico, estático ou em movimento.	Bocha; golfe; tiro esportivo.
<b>3</b>	Técnico-combinatório	Qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios.	Ginástica artística; nado sincronizado; saltos ornamentais.
<b>4</b>	Rede/quadra dividida ou parede de rebote	Arremessar, lançar ou rebater a bola para a quadra adversária levando o oponente ao erro.	Voleibol; tênis; badminton.
<b>5</b>	Campo e taco	Rebater a bola o mais longe possível e assim pontuar, enquanto o adversário tenta recuperar a bola.	Beisebol; críquete; softbol.

6	Invasão ou territorial	Capacidade de levar uma bola ou objeto para a outra quadra defendida pelo adversário e ao mesmo tempo proteger sua quadra.	Basquetebol; futebol; rúgbi.
7	Combate	Subjugar o oponente por meio de combinações de ações de ataque e defesa.	Judô; boxe; esgrima.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).

3ª - Ginástica: são apresentadas e classificadas em três tipos:

a) Ginástica Geral: Permite a participação de todas as pessoas, possibilitando a modificação das regras, valorizando o trabalho em grupo e as características individuais. Não é competitiva. Ex.: exercícios no solo, no ar (salto), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica).

b) Condicionamento Físico: Sugerida para manutenção da boa forma e do bom funcionamento orgânico. Pode ser realizada em academias ou de forma livre, desde que se respeite uma frequência, intensidade e duração. É indicada para as pessoas em geral, atletas, como atividades laborais e até para gestantes.

c) Conscientização Corporal: Movimentos que levam a pessoa a se ver de forma plena e completa, valorizando antes das questões físicas, os sentimentos e pensamentos. Está fundamentada em cinco pontos: respiração, força, agilidade, flexibilidade e equilíbrio.

4ª - Danças: conjunto de movimentos rítmicos e expressivos, geralmente acompanhados de música e às vezes associado a coreografias. Além de uma expressão artística, pode ser fonte de lazer, prazer, criatividade e de comunicação.

5ª - Lutas: combate corporal onde são utilizadas técnicas, táticas e estratégias para superar o adversário por meio de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão, utilizando-se de ataque e defesa contra o corpo do oponente.

6ª - Práticas corporais de aventura: caracterizada pelo desconhecimento, o perigo, o risco, a imprevisibilidade. São classificadas em dois tipos:

a) As práticas de aventura na natureza: o contato direto com a natureza é o fator determinante de sua escolha, assim como o desejo de provar algo novo, emoções e desafios, mesmo em terra, na água ou no ar.

b) As práticas de aventura urbanas: são as atividades realizadas

nas praças ou locais específicos nos espaços urbanos, que geralmente exploram a “paisagem de cimento”, para causar emoções e desafios de forma controlada. Ex.: skate, patins, bike.

Conforme a Base, as práticas corporais devem ser elaboradas de acordo com as necessidades e condições da escola, permitindo adaptações que reflitam a realidade local e as unidades temáticas devem contemplar o lúdico em todas as práticas corporais. O documento da base afirma ainda que:

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BRASIL, 2017, p. 218).

Em consequência disso, as habilidades foram separadas em oito dimensões de conhecimento (Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário), porém devem ser trabalhadas de forma integrada.

Nesse sentido, a construção dos currículos não deve seguir nenhum padrão, porém, as competências gerais da Base devem estar associadas às competências específicas da área de Linguagens e consequentemente às competências específicas do componente curricular Educação Física. O quadro 04 (**Anexo 02**) apresenta as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Ao nos reportarmos mais uma vez às competências, nos convencemos que isso é uma característica da maioria das reformas educacionais implantadas desde o fim do século passado, tendo como ponto fundamental as avaliações internacionais. Nesse sentido, concordamos com Lopez e Macedo (2011) que apontam para a perversidade da articulação, conforme a necessidade do mercado, dos organismos multilaterais, da padronização e dos currículos por competências.

A BNCC objetiva adentrar as salas de aula de todo Brasil, determinando o que o aluno deve ou não aprender, independente de suas características, de sua condição social, familiar e intelectual. Essa crítica não significa que acreditamos que cada professor ou instituição deva ensinar conforme pensamento próprio, isolado e como desejar. Acreditamos que todos têm o direito de aprender as



principais características e significados dos jogos, danças, esportes, brincadeiras e lutas, porém determinar quando e de que forma isso deve acontecer, nos parece ser um exagero e com consequências desastrosas.

A Educação Física juntamente com as outras matérias ou disciplinas escolares, que compõe a grade curricular do Ensino Fundamental, é uma das responsáveis pelo processo de “qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais”. (BRASIL, 2017, p. 222). O processo de alfabetização<sup>20</sup> pode ser influenciado quando na Educação Física são trabalhadas habilidades manipulativas, o equilíbrio corporal, a lateralidade e a percepção motora e sensorial.

Nesse contexto, a BNCC apresenta uma proposta curricular que, segundo ela, é adequada às características locais. Para melhor expressar e tomando como referência o documento que trata do Ensino Fundamental, elaboramos quatro quadros constituídos de: Unidades Temáticas; Objetos de Conhecimento; e Habilidades, organizados em quatro blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º anos; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), conforme podemos observar nos Quadros 5, 6, 7 e 8 **(Anexos 03, 04, 05 e 06)**.

Verificando os quadros, podemos observar que a EF, assim como as outras disciplinas, apresenta unidades temáticas estritamente relacionadas a seu componente curricular e em decorrência disso, objetos de conhecimento e habilidades que lhe são específicas. Ocorre que na prática não é exatamente assim que acontece, uma vez que nos Anos Iniciais, a maioria dos professores são unidocentes, ou seja, trabalham com todos os componentes curriculares, inclusive a EF, devendo possibilitar toda a aprendizagem essencial prescrita na Base.

Outra observação importante com relação às habilidades definidas para a EF é o fato de que os processos cognitivos como: comparar, formular, identificar, planejar, praticar, construir e diferenciar são muito mais enfatizados, estando presentes em praticamente todo o Ensino Fundamental, enquanto que objetivos que almejam mudança social, onde o sujeito é participante nos processos democráticos e a reflexão crítica é tão valorizada quanto às práticas corporais, são

---

<sup>20</sup> Para maior conhecimento, sugerimos a leitura da Dissertação de SCHEUERMANN, Aniele Elis (2016), cujo título é: A contribuição da Educação Física no processo de alfabetização: reflexões acerca dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/site/pos-graduacao/mestrado-stricto-sensu/mestrado-em-educacao>

expressos apenas dois objetivos, fruir<sup>21</sup> e experimentar. Com isso, evidenciamos uma caracterização do ensino tecnicista e unificador, voltado ao mercado de trabalho, formando sujeitos projetados para resolver problemas.

Convém destacar que a educação ou o direcionamento das políticas educacionais no Brasil estão em consonância com o que preconizam os organismos internacionais, como no livro “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” (OEI, 2010), que define a necessidade de

[...] desenvolver programas específicos para abordar o fortalecimento do ensino profissional e tecnológico e definir modelos de sistemas de qualificação e formação profissional que, conforme as especificidades de cada mercado de trabalho, possam servir como padrões orientadores e de convergência das políticas de reformas desenvolvidas nos países da Ibero-América. (OEI, 2010, p. 24).

Dessa forma, mais uma vez evidenciamos o direcionamento dos programas para suprir necessidades do mercado de trabalho, com uma educação tecnológica que favorece a formação de mão de obra tão necessária para satisfazer os grandes empresários, que conseqüentemente ampliam seus lucros oferecendo míseros salários aos trabalhadores, que são obrigados a aceitar a situação, visto a demanda elevada por trabalho.

No documento da Base para o Ensino Fundamental, observamos ainda que são dedicadas 26 páginas para a EF, onde são citadas apenas cinco vezes o termo “cultura corporal de movimento”, muito pouco, dado sua importância dentro do componente curricular, conforme afirma, o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992, p. 62) com base no Materialismo-Histórico-Dialético, que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Como se não bastasse essa baixa frequência do termo supracitado, o documento não apresenta clareza e conceitos que auxiliem o leitor para uma melhor compreensão do tema.

---

<sup>21</sup> Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros. (BRASIL, 2017, p. 218-219).

As práticas corporais recebem atenção especial na BNCC, além de evidenciar a EF como elemento que as questiona “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 211). Cada uma delas constitui uma das seis unidades temáticas descritas no decorrer do documento do Ensino Fundamental, estando estruturadas em três elementos fundamentais: movimento corporal, organização interna e produto cultural.

Analisando as Unidades Temáticas para o 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, questionamos o porquê da exclusão das “Lutas” e “Práticas corporais de aventura”, como se nessa faixa etária não fosse adequado às crianças conhecerem ou realizarem tais práticas. O mesmo questionamento cabe para o 3º ao 5º Anos com relação às “Práticas corporais de aventura”, que também são excluídas. Como se não bastasse, os alunos do 8º e 9º Anos Finais também foram atingidos com o impedimento de brincar e jogar, sendo que não foi apresentada nenhuma justificativa para essa segregação, assim como não há justificativa para a diferença no objeto do conhecimento “dança”, que determina as danças urbanas para o 6º e 7º Anos e dança de salão para o 8º e 9º Anos, quando cremos que todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental podem e devem realizar os diferentes tipos de dança.

Para a BNCC, todas as práticas corporais podem ser trabalhadas em qualquer etapa de ensino, porém

alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 217).

Ocorre que a Base relaciona “progressão do conhecimento” à troca de atividade nas diferentes etapas como: danças urbanas (6º e 7º Anos) para danças de salão (8º e 9º Anos), lutas do Brasil para lutas do mundo, brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no meio regional (1º e 2º Anos) para brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo (3º ao 5º Anos), como se uma fosse pré-requisito da outra ou, fases que precisam ser ultrapassadas para chegar a um nível mais complexo, sabendo que os mesmos jogos da cultura popular podem ser regionais para alguns locais e nacionais para outros.

Assim, é conveniente expressar nosso descontentamento com relação à BNCC, pois em alguns pontos representa um retrocesso para a educação brasileira. Ao estabelecer competências e habilidades, limita pedagogicamente o professor o que acaba refletindo na qualidade do ensino oferecido ao aluno. A antecipação de etapas, como a alfabetização até o segundo ano é uma meta importante, porém, como fazê-la se diferentes fatores interferem que ela aconteça hodiernamente até o terceiro ano? O professor precisa de atenção, formação, suporte, ambiente sem superlotação e adequado para crianças incluídas, além de remuneração digna.

Diante dessa exposição surgem as expectativas:

- Haverá preparo e formação para os professores entenderem o que realmente a Base propõe, aprofundando os conceitos abordados?

- Os profissionais da educação conseguirão ir além do que a Base sugere? Conseguirão perceber as diferenças e os ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

- A União conseguirá dar suporte a estados e municípios, quanto à avaliação, ao fornecimento de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação?

- A BNCC especificamente para a Educação Física permanecerá somente nos documentos ou seus conteúdos serão praticados?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos nas considerações finais deste estudo, consideramos importante destacar que o mesmo não se configura o final de uma caminhada, mas uma importante etapa, semeadora de novas indagações e a motivação por novos estudos e pesquisas. Aprofundar nossos conhecimentos sobre Políticas Públicas Educacionais nos oportunizam refletir acerca de diferentes momentos históricos, que nos impulsionam a novas possibilidades de reflexão, especialmente em momentos de lutas, incertezas e questionamentos.

Ser professor de Educação Física em uma escola pública e vivenciar essa realidade caracterizada por ações governamentais equivocadas ou pela falta delas possibilita visualizar o desinteresse dos governantes com a educação pública brasileira, uma vez que suas ações divergem dos documentos, negam direitos, se interrompem a cada novo mandato, além de sofrer pela falta de recursos.

A pesquisa que apresentamos teve o propósito de estudar a Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e os documentos dos Organismos Multilaterais.

Desse modo, o problema de pesquisa foi: como a Educação Física aparece inserida no documento que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular e, em que medida podemos relacionar as questões aí dispostas com os documentos dos Organismos Multilaterais que discutem a educação para 2021?

Nossa proposta de investigação teve por objetivo analisar de que forma se insere a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular em comparação com os documentos dos Organismos Multilaterais no que se refere à educação para 2021, a fim de melhor compreender como se constitui a Educação Física no âmbito da BNCC. Foram analisados alguns documentos dos Organismos Multilaterais, dentre eles os do Banco Mundial e a BNCC, buscando aprofundar sua estrutura e conteúdos, além de identificar pontos de concordância e/ou discordância entre eles, no que se refere à Educação Física.

Durante a realização da pesquisa buscamos responder as seguintes questões norteadoras: Qual o histórico da Educação Física e a importância na escola? Como ocorreu o processo histórico de criação da Base Nacional Comum Curricular? Quais as principais referências da BNCC para a Educação Física? O que o documento do Banco Mundial apresenta sobre a educação em 2021, mais

especificamente sobre a Educação Física? E os demais Organismos Internacionais, como se posicionam?

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: Estudar a importância da Educação Física na escola; Historiar como ocorreu o processo de criação da BNCC para a Educação Física; Diagnosticar as referências do documento do Banco Mundial e demais organismos internacionais e seu posicionamento acerca da educação para 2021.

A dissertação foi fundamentada com a delimitação do campo do conhecimento que abordou o problema investigado, caracterizando o contexto da pesquisa e mapeando o Estado da Arte. Essa delimitação contribuiu significativamente e deu suporte para o desenvolvimento teórico do estudo. Também favoreceu o entendimento da ausência de produções sobre o objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, na área de políticas públicas para a Educação Física, mais especificamente na relação estabelecida entre a Base Nacional Comum Curricular e os Documentos dos Organismos Multilaterais. Demonstramos com o Estado da Arte a necessidade do tema ser pesquisado, devido sua relevância para a educação e por ser um documento recente é um trabalho singular, inovador, relevante e atualizado.

Esta investigação foi sustentada nos princípios da metodologia histórico-crítica, a qual prevê a defesa de um posicionamento teórico metodológico e suas contradições. Nesta dissertação, o contraste se apresentou pelo discurso do próprio Estado Neoliberal Brasileiro nas questões do que propõe e de que efetivamente realiza. A contradição entre tese e a antítese nos forneceu o movimento de ideias, sendo que todo debate teve como pano de fundo o contexto histórico. A relação entre a bibliografia e os documentos mostra que o contexto histórico determina a situação vigente e que passamos por uma contínua evolução. O contexto histórico é marcado pela não concretização das políticas públicas, as quais, quando são efetivadas favorecem uma minoria, estimulando assim a desigualdade social e educacional.

Dando sequência ao trabalho, entramos nas questões teóricas com o terceiro capítulo que tratou da Educação Física e Políticas Públicas. Buscamos conceituar as Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e mais especificamente os (des)encontros entre as Políticas Públicas e a Educação Física. Fazendo um breve resgate histórico, observamos que a tradição brasileira em

pesquisa não contempla significativamente estudos profundos relacionados à Educação Física, e a sociedade ainda não a compreende e considera como relevante, diferente do que acontece em outros países, como a Inglaterra, que a considera fundamental nas questões relacionadas à estrutura social e cultural, ocupando assim, um lugar de destaque.

Com relação à história da EF, o início do século XX foi de fundamental importância, pois os movimentos higienista e eugenista dialogavam com as pretensões da criação de um Estado forte. Com Getúlio Vargas no poder, os objetivos do Estado forte se fortaleceram seguindo o modelo preconizado de sociedade industrial capitalista, que em 1937 instituiu o Estado Novo, com o Golpe de Estado.

As políticas educacionais após o Golpe Militar de 1964, de maneira geral, sofreram as influências da tendência tecnicista. O ensino visava a formação de mão de obra através de cursos técnicos profissionalizantes. A partir da década de 1990 a EF passou a ser vista de forma ampliada, buscando abranger as dimensões físicas, psicológicas e sociais humanas, considerando o homem em todos os seus aspectos. Em 1996, com o lançamento da LDB e em 1997, dos PCNs, a expectativa era de trazer grandes modificações na Educação Física, fortalecendo uma relação entre o homem e o movimento de uma forma mais integral. Ao analisarmos essa evolução histórica que a EF vem passando, do físico ao psicofísico e ao homem como um todo, percebemos que se diferenciam, porém o mais importante em cada concepção é a maneira com que as pessoas se veem no mundo, assumindo ou não o papel de transformação ou se são objetos de manipulação.

Finalizando esse capítulo, são analisadas diversas abordagens que contribuíram para a formação do pensamento pedagógico, sendo que o marco é a superação do modelo anterior, considerando elementos que possam contribuir para que a educação Física continue evoluindo.

O quarto capítulo versou sobre os Organismos Multilaterais e a Educação para 2021: onde está a Educação Física? Inicialmente foi conceituado o termo OM como instituições privadas de interesse financeiro, originários de países desenvolvidos. Dessa forma, FMI e BM, tornam-se os principais financiadores de ações em países em desenvolvimento, abriram caminho a novas investidas políticas, vislumbrando também uma reestruturação econômica desses países.

Com isso, a influência só aumentou, fazendo com que o Banco interviesse também na formulação da política interna, bem como na legislação desses países, impondo suas condições, na medida em que eram renegociadas as dívidas, realizados cortes em projetos sociais, modificadas as leis trabalhistas e incentivando a privatização.

Um importante documento estudado foi o projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”. Seus objetivos eram de melhorar os níveis educacionais e conseqüentemente combater as desigualdades, contribuindo para a inclusão social, uma vez que o analfabetismo, a evasão escolar, o trabalho infantil e a qualidade insuficiente da educação pública nesses países ainda eram um grande problema. Dessa forma, foram apresentadas em forma de quadros, resumidamente as onze Metas Educativas Gerais, seus indicadores e seus níveis de alcance. As metas direcionam para a formação docente como sendo de vital importância no vislumbre de progressos na Educação de qualidade. Quanto a EF no documento, o texto é bem resumido, porém determina que o tempo dedicado a sua prática, tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, seja de duas horas semanais.

Os demais documentos ou organismos internacionais como FMI, OMC, BIRD entre outros, mesmo não tendo sido tão aprofundados, apresentam as mesmas características que preconiza o Banco Mundial, defendendo os interesses da elite e condicionando as políticas de expansão impondo as metas que lhes interessa.

No quinto capítulo dialogamos sobre a Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas educacionais para a Educação Física. Buscamos refletir acerca da conceituação e da construção da BNCC, a fim de compreender sua constituição como uma importante política educacional.

No primeiro subitem buscamos compreender o cenário sociopolítico e o papel do Estado ao seguir o programa neoliberal Norte Americano. Para esses, a solução para estabilizar o sistema capitalista encontra-se na ideia do estado mínimo, ou seja, reduzir gastos, conter a inflação e possibilitar a privatização; elevar os juros; diminuir as exigências regulamentares para reduzir o custo de produção; e diminuir as taxas, especialmente dos mais ricos. No Brasil, essas ações se refletiram com a permissão de que organismos internacionais financiassem as reformas, defendendo ideologias conservadoras.



Na sequência, apresentamos alguns aspectos educacionais que acompanharam o percurso de construção das políticas educacionais no Brasil; buscamos evidenciar o conceito de currículo além de traçarmos algumas intersecções acerca da Constituição Federal de 1988, da LDB/96, dos PCNs/97, dos PNE e da BNCC.

Por fim, procuramos identificar os pontos significativos da Educação Física contidos na BNCC para o Ensino Fundamental, apresentando as unidades temáticas e as competências específicas de EF. Foi possível observar que a BNCC suscita questionamentos ao estabelecer competências e habilidades, limitando pedagogicamente o professor que necessita urgentemente de valorização, que deve ser expressa por formação, ambiente adequado de trabalho e salário digno.

Assim, esperamos que, de alguma forma, a BNCC, especificamente para a Educação Física, contribua no avanço da Educação mesmo considerando a abordagem dos conceitos gerais de forma simples e superficial. Que este trabalho possa contribuir de alguma maneira, apontando soluções ou estimulando novas pesquisas na área das políticas públicas educacionais, para que a efetivação da igualdade de acesso à educação, principalmente a igualdade na qualidade de ensino para todos se torne realidade.

Nesse sentido, consideramos urgente a valorização dos professores e profissionais da educação, que precisam encontrar em seu trabalho condições dignas para sua sobrevivência e profissionalidade. É necessário que tenham condições adequadas de trabalho docente, tais como: salários dignos, plano de carreira, autonomia profissional, horas de planejamento e oportunidades de formação continuada.

Dessa forma, concluímos que a construção da BNCC foi persuadida por nações/instituições que estabelecem medidas ousadas e transformadoras, que no seu entendimento, visam o desenvolvimento, mas um desenvolvimento baseado no mercado. Essa interferência é histórica na realidade brasileira, que no seu percurso carrega as cicatrizes da colonização e um extenso período de escravidão que, hodiernamente, continua sendo influenciado por determinações dos OI, que arbitram desde questões amplas, como a elaboração de uma política pública a pontos mais específicos, como na definição de habilidades e competências para a Educação Física.

Denota-se, pois, ao final dessa Dissertação, que temos um longo caminho a percorrer na discussão e construção das políticas públicas para a educação brasileira. Caminhos que possam vislumbrar um horizonte utópico viável, que respeite as características culturais do país, mas que o faça avançar, que considere as experiências exitosas que existem em muitas escolas brasileiras e que ouse pensar políticas que atendam as necessidades educacionais do Brasil. Políticas que valorizem o professor, mas que ultrapassem o discurso do senso comum sobre qualidade, através da oportunidade de formação que, de fato, pense o processo de aprendizagem do sujeito professor, que para além de fórmulas e cartilhas, seja preparado para ser protagonista, defensor de suas metodologias e forma de trabalho, baseado no aprofundamento de conhecimentos.

Nesse momento histórico, precisamos vislumbrar novos horizontes, considerarmos a necessidade de uma maturação cultural e política que visualize uma educação pública de qualidade, ao mesmo tempo em que destacamos nosso parecer contrário a BNCC, principalmente pelo fato de acreditar que a mesma se transformará em currículo, pois a participação dos professores na realidade não acontece e as decisões fundamentais são verticalmente tomadas, o que torna os documentos cartilhas a serem implementadas.

Enfim, o campo da pesquisa não se esgota; esperamos que através deste estudo possamos contribuir com a pesquisa na área da Educação Física e Políticas Públicas Educacionais, bem como, instigar novas pesquisas na comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Armelindo Janela. **Avaliação Educacional** – Regulação e Emancipação. São Paulo, Cortez, 2002.

AFONSO, Armelindo Janela. “Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica”, Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 51, junho. 1998.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério de. **Concepção e saberes da formação de professores em Educação Física, no período de 1970 a 1990 e a relação entre saber e poder**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/PR. Curitiba, 2008.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 77-91. 2013.

ARAUJO et al (2012). **Contribuição de diferentes conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais**. Rev Bras Med Esporte – Vol. 18, Nº 3 – Mai/Jun, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. **Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set. 2016.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo. Saraiva, 2000.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo, 1994.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A educação como commodity: a política de organismos internacionais**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 41-52, jun. 2008.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 13(2): 282-287, 1992.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, SP: vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>> Acesso em: 29 jan. 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?** *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias**. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. **Educação Física Escolar: questões do cotidiano**. Curitiba, PR, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Controladoria-Geral da União – CGU. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas**. Coleção Olho Vivo. Brasília, 2012.

BRASIL. <http://www.esporte.gov.br/>. Acesso em 05 jan. 2017.

BRASIL. <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146)**. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 01 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Renovada, 2000.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas, SP, 2016.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. **A educação Física no Estado Novo: história e doutrina**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CARDOSO, Zelina. **Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 6, n. 1, p. 11-24, jun. 2009.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil**. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.16 n.3 p.494-512 set./dez. 2014.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Vozes, 2002.

CAUDURO, Maria Teresa. **Do caminho da... psicomotricidade... à formação profissional**. Novo Hamburgo, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Políticas Públicas e Intencionalidade**. Editora: FGV. Rio de Janeiro, 2016.

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE. **Educação Física: uma proposta pedagógica**. In SOUZA JÚNIOR, M.. (org.) *et al.* Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 217-231.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORSETTI, B. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Unisinos**, Unirevista, v. 1, n. 1, p.32-46, jan. 2006.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional: Uma discussão para além do currículo**. Revista e Currículo, São Paulo, v.12, n. 03 p. 1570 – 1590 out./dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc. v. 37, nº. 134, p. 266-284, jan.-mar. Campinas, 2016.

DAOLIO, Jocimar. **A ordem e a (des)ordem na Educação Física Brasileira**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, 2008.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. **Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 612 – 615 out./dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista **PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011.

DOZOL, Marlene de Souza. **Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras.** Rer. Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 21, 1994, p. 105-118. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10818/10298>>. Acesso em 22. set. 2017.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Resenhas Reviews – Políticas Públicas Educacionais.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 397-401, jul./out.2009.

FERREIRA, S. **Avaliação de Competências e Habilidades no Ensino Médio: uma contribuição para os cursos de licenciatura.** Monografia. Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Criciúma, Setembro de 2006.

FERREIRA, Vanda Pereira. **Parâmetros Curriculares Nacionais e o Professor do Ensino Fundamental: uma questão de currículo?** Mestrado em Educação – Currículo. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. 2005.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FREITAS, Antônio de Araújo; SPINOLA, Ana Tereza. A educação brasileira e o Plano Nacional de Educação. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. **Da CONAE ao PNE 2011-2020.** São Paulo: Moderna, 2010.

FREITAS, Luis Carlos. **BNCC: uma base para o gerencialismo populista.** Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em 15 mai. 2018.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.** Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, Vitória, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2018.

GARCIA, Maria. **Educação, cultura e desporto** (arts. 205 a 217). In: TANAKA, Sônia Yuriko Kanashiro (Coord.). Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros, 2009.

GAZZOLA, Janaíne Souza. **Interferências do IDEB na formulação de Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Fundamental: Uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2017.

GENTILI, Pablo. **Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos**. Rosario: Homo Sapiens, 2007.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. Em: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Da criança de hoje depende o Brasil de amanhã: raça e gênero na Educação Física brasileira do século XX. In: Maria Elizabeth B. Miguel; Rosa Lya Teixeira Corrêa. (Org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. 2009 – p. 28. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



GONDRA, José Gonçalves. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 121-161, jul./dez. 2004.

HADDAD, Sérgio. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – A máscara do conformismo na Educação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005.

IBARRA, David. **O neoliberalismo na América Latina**. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 2 (122), pp. 238-248 abril-junho/2011.

IVO, Andressa Aita; ILHA, Franciele Roos da Silva. **A História da Educação e da Educação Física: Olhares para a formação e suas pesquisas**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.1, n.10, p.49-69, dez.. 2008.

KIPNIS, Bernardo. **Universidade e política de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020**. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, A. M. (Org.). Universidade e educação básica: política e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 94-145.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out.1999.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI. Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012.

LOPES. Alice Casimiro. MACEDO Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. **O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro**. In: CARNEIRO DA SILVA, W. (Org.). Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: UFF, 1998, p. 35-48.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Aquidaban F. **Políticas públicas no Estado do Bem-estar Social e no Neoliberalismo**. Revista UNIJUI, Ano XI, nº 20, jul./dez. 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Christiane Garrido. **O Banco Mundial e a educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MEDINA, João Paulo Sibira. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas, SP, 2008.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil: Convergências em torno de uma agenda global**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2012.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil; Panoramas e perspectivas**. Instituição Brasileira de Difusão Cultural LTDA. IBRASA. São Paulo, 1999.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVÊDO Paulo Henrique. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer & Políticas Públicas Educacionais Promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, setembro 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORO, Vera Luiza. **A Organização Curricular dos Cursos de Educação Física no Paraná, após a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

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

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

(OEI). **Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em 18 de jun. 2018.

(OEI). **Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**. Documento final. Madri, 2010.

OLIVEIRA, Adão F. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**, PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PERRENOUD, Phillipe. **Construire des compétences dés l'école**. Paris, ESF, 1997.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis. **Neoconservadorismo e direita religiosa nos Estados Unidos: formação ideológica, “guerra cultural” e política externa**. Espaço Plural, Ano XV, Nº 31, p. 43 – 61, ISSN 1981-478X. 2014.

**REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Rio de Janeiro: Comitê Nacional Instituto Panamericano de Educação Física, ano 1, n.2, jan. 1944.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. -5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; NETO, Samuel de Souza. **Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino**. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 42-60, setembro/2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231- 248, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica, Articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica.** São Paulo, Autores Associados, 2002.

SCHEUERMANN, Aniele Elis. **A contribuição da Educação Física no processo de alfabetização: reflexões acerca dos três primeiros anos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2016.

SETUBAL, Maria A. **Com a palavra...** Consulex. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional. Os arautos da Reforma. DP&A.** RJ. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVAGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo. 2002.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945).** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Maria Carolina Cossi. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. I, p. 15-39.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Ubiratan de. **Presuposto participativo. Experiência de Porto Alegre y Del estado de Rio Grande Del Sur. In Construyendo democracias y metodologias participativas desde El Sur.** LOM Ediciones, (Colección Ciencias Humanas). Santiago, 2012.

STAREPRAVO, Fernando. A, MEZZADRI, Fernando M. **Conselhos Municipais de Esporte e Lazer e outras formas de participação direta no estado do Paraná.** Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.5, nº 1 – 2007.

STAREPRAVO, Fernando. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico.** Tese. UFPR. Curitiba. 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOBUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 51/1 – 15 de diciembre de 2009.

VALENTE, Lucia de F. *et al.* **Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil.** RBPAE – v.32, n.1, p 025-045 jan/abr. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

XIMENES, Salomão. **Retorno do ensino religioso à BNCC: a culpa não é do STF.** Carta Educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/o-retorno-do-ensino-religioso-bncc-responsabilidade-nao-e-do-stf/> Acesso em: 06 mai. 2018.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WERLE, Verônica. **Reflexões sobre a participação nas políticas públicas de esporte e lazer.** Motriz, Rio Claro, v.16 n.1 p.135-142, jan./mar. 2010.

WOLFF, F. **"Aristóteles e a política".** Tradução de Thereza Stummer e Lygia Watanabe. São Paulo, 1999.

ZOTOVICI, Sandra A. et al. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Brasil e Possibilidades de Intersectorialidade**. Licere, Belo Horizonte, v.16, n.3, set/2013.

## ANEXOS

**(Anexo 01):** Onze Metas Educativas Gerais, Metas Específicas, Indicadores e Nível de alcance.

### **META GERAL 01: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na escola**

Meta Específica 01	Indicador 01	Nível de Alcance
Envolver a comunidade em geral em projetos educacionais.	Participação em projetos ampliada.	Aumento anual de projetos em diversos setores.

### **META GERAL 02: Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação**

Meta Específica 02	Indicador 02	Nível de Alcance
Acesso e permanência na escola.	Famílias com dificuldades socioeconômicas.	Em 2021, 100% da população abaixo do limite de pobreza receberá alguma de ajuda.

Meta Específica 03	Indicador 03	Nível de Alcance
Apoio às minorias étnicas, indígenas e afro-descendentes.	Percentual de crianças que concluíram o Ensino Fundamental.	O percentual deve ser igual à média.

	Indicador 04	Nível de Alcance
	Percentual de crianças que frequenta educação tecnológica e superior.	Aumento anual de 2% na educação tecnológica e 1% na superior.

Meta Específica 04	Indicador 05	Nível de Alcance
Educação bilíngue às minorias étnicas e a populações indígenas.	% dessa população que recebe material didático em sua língua materna	As escolas e alunos receberem os materiais e os utilizarem.

	Indicador 06	Nível de Alcance
	% de professores bilíngues trabalhando com estudantes que falam seu idioma de origem.	Todos os professores bilíngues dominam a língua materna de seus alunos.

Meta Específica 05	Indicador 07	Nível de Alcance
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Percentual de alunos com necessidades especiais em escolas comuns.	Até 2021 o percentual de integração de alunos especiais deve estar entre 50% a 80%.

### **META GERAL 03: Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo.**

Meta Específica 06	Indicador 08	Nível de Alcance
Aumentar a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade.	Percentual de crianças até 6 anos de idade que participam de programas educativos.	Até 2021, 30 a 50% das crianças de 0 a 3 anos devem participar de atividades educativas e

		100% das crianças de 3 a 6 anos.
Meta Específica 07	Indicador 09	Nível de Alcance
Potencializar a educação infantil e garantir formação para educadores.	Percentual de educadores com formação específica em educação infantil.	Em 2021, 60 a 100% dos professores das crianças de 0 a 6 anos de idade devem ter a formação conforme lei.

#### **META GERAL 04: Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio.**

Meta Específica 08	Indicador 10	Nível de Alcance
Assegurar que todas as crianças frequentem o Ensino Fundamental em condições satisfatórias.	Percentual de crianças que frequentam e concluem os anos iniciais do E.F.	Em 2021, a taxa de conclusão dos anos iniciais do E.F. na idade correspondente deve ser superior a 90%.
	Indicador 11	Nível de Alcance
	Percentual de crianças que frequentam e concluem os anos finais do Ensino Fundamental.	Em 2021 a taxa de conclusão dos anos finais do E.F. deve estar entre 60% e 90%.
Meta Específica 09	Indicador 12	Nível de Alcance
Aumentar o número de jovens que concluem o Ensino Médio.	Percentual de alunos que concluem o Ensino Médio.	Taxa de conclusão do Ensino Médio entre 60% e 90% em 2021.

#### **META GERAL 05: Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar**

Meta Específica 10	Indicador 13	Nível de Alcance
Ampliar a aquisição de competências pelos alunos.	Percentual de alunos com bons níveis de rendimento nas provas de competências básicas.	Diminuir em 20% os níveis de alunos com baixo rendimento em provas de LLECE 6.º ano, PISA, TIMMS e PIRLS.
Meta Específica 11	Indicador 14	Nível de Alcance
Potencializar a educação em valores e cidadania.	Atualização da educação em valores e cidadania nos currículos.	Em 2015, os currículos devem estar reformulados e a cidadania presente nas áreas e disciplinas.
Meta Específica 12	Indicador 15	Nível de Alcance
Oferecer um currículo com leitura e o uso do computador, valorizando a arte/educação e a Educação Física, e que estimule nos alunos o interesse pela ciência, pela arte e pelo esporte.	Tempo semanal de leitura.	Três horas de leitura obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental, e duas horas nos anos finais do E.F.
	Indicador 16	Nível de Alcance
	Frequência no uso de computador nas escolas.	Em 2021, professores e alunos devem utilizar o



		computador de forma habitual.
	<b>Indicador 17</b>	Nível de Alcance
	Tempo semanal dedicado à arte/educação e à educação física nas escolas.	Dedicar pelo menos três horas à arte/ educação e à educação física nos anos iniciais do E.F. e duas horas nos anos finais do E.F.
	<b>Indicador 18</b>	Nível de Alcance
	Percentual de alunos que escolhem formação científica ou técnica após o Ensino Médio.	Em 2021, a opção dos alunos por estudos científicos e técnicos deve aumentar em 20%.
<b>Meta Específica 13</b>	<b>Indicador 19</b>	Nível de Alcance
Ampliar o número de bibliotecas e de computadores nas escolas.	Percentual de escolas com bibliotecas.	Em 2021, 100% das escolas devem dispor de bibliotecas.
	<b>Indicador 20</b>	Nível de Alcance
	Razão alunos por computador	Em 2021, a razão computador/aluno deve ser entre 1/2 e 1/10.
<b>Meta Específica 14</b>	<b>Indicador 21</b>	Nível de Alcance
Ampliar o número das escolas ofertando educação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Percentual de escolas públicas de Ensino Fundamental de período integral.	Em 2021, os anos iniciais do E.F. devem ser em tempo integral em pelo menos 20% a 50% das escolas públicas.
<b>Meta Específica 15</b>	<b>Indicador 22</b>	Nível de Alcance
Estender a avaliação integral das instituições escolares.	Percentual de escolas que participam de programas de avaliação.	Em 2021, pelo menos entre 40% e 80% das escolas devem participar de programas de avaliação.

#### **META GERAL 06: Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da educação profissional e tecnológica.**

<b>Meta Específica 16</b>	<b>Indicador 23</b>	Nível de Alcance
Melhorar e adaptar o projeto da educação profissional e tecnológica de acordo com as demandas do mercado de trabalho.	Percentual de carreiras cujos currículos são planejados de acordo com as demandas do mercado de trabalho.	Em 2021, entre 50% e 100% das instituições de formação profissional e tecnológica devem ser organizadas conforme as demandas do mercado de trabalho.
	<b>Indicador 24</b>	Nível de Alcance

	Percentual de alunos que realizam estágios de formação em empresas.	Em 2021, 70 a 100% dos alunos de educação profissional e tecnológica devem estar realizando estágios em empresas ou instituições do mercado.
Meta Específica 17	Indicador 25	Nível de Alcance
Ampliar e melhorar os níveis de inserção, no setor formal, de jovens egressos da educação profissional e tecnológica.	Percentual de jovens com formação profissional e tecnológica que obtêm emprego ao concluir seus estudos e que ocupam postos compatíveis com sua capacitação.	Em 2021, entre 50% e 75% dos egressos da educação profissional e tecnológica devem estar no mercado de trabalho em postos compatíveis com sua formação.

#### **META GERAL 07: Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida.**

Meta Específica 18	Indicador 26	Nível de Alcance
Garantir o acesso à educação para jovens e adultos que vivem em condições menos favorecidas e com maiores necessidades.	Percentual da população alfabetizada.	Antes de 2015, a taxa de alfabetização na região deve estar acima de 95%.
	Indicador 27	Nível de Alcance
	Percentual de jovens e adultos recém-alfabetizados que continuam estudando.	A proporção de jovens e adultos que continuam os estudos equivalentes à educação básica deve estar entre 30% e 70%.
Meta Específica 19	Indicador 28	Nível de Alcance
Aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação continuada, presenciais e a distância.	Percentual de jovens e adultos que participam de programas de formação e capacitação continuadas.	Em 2021, 20% dos jovens e adultos devem estar participando de algum curso de formação.

#### **META GERAL 08: Fortalecer a profissão docente**

Meta Específica 20	Indicador 29	Nível de Alcance
Melhorar a formação inicial dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.	Percentual de titulações de formação inicial docente com reconhecimento oficial de sua qualidade.	Em 2021, pelo menos entre 50% e 100% das titulações de formação inicial devem estar reconhecidas.
	Indicador 30	Nível de Alcance
	% de professores dos anos iniciais do EF com especialização superior e % de professores dos anos finais do EF e do EM	Conseguir que pelo menos entre 70% e 100% de cada um dos grupos de professores possuam certificação em

	com formação universitária e pedagógica.	2021.
Meta Específica 21	Indicador 31	Nível de Alcance
Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente.	Percentual de escolas e de professores que participam de programas de formação continuada e inovação educacional.	Em 2021, pelo menos 35% das escolas e dos professores devem participar de programas de formação continuada e de inovação educacional.

#### **META GERAL 09: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica**

Meta Específica 22	Indicador 32	Nível de Alcance
Apoiar a criação de redes universitárias com pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região.	Percentual de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.	Em 2021, o número de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores de toda a região devem chegar a 20 mil.
Meta Específica 23	Indicador 33	Nível de Alcance
Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região.	Percentual de pesquisadores de tempo integral.	Em 2021, a proporção de pesquisadores de tempo integral deve representar 0,7% e 3,8% da população economicamente ativa.
	Indicador 34	Nível de Alcance
	Percentual de investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) na região em relação ao PIB.	Em 2021, os investimentos em P&D devem estar entre 0,4% e 1,6% do PIB (média da região em 1,05%).

#### **META GERAL 10: Investir mais e investir melhor**

Meta Específica 24	Indicador 35	Nível de Alcance
Aumentar o esforço econômico de cada país para o alcance das Metas Educativas 2021.	Elaboração, em 2010, de um plano de financiamento em cada país, a ser atualizado periodicamente para o alcance das metas.	Cada país deve ter um plano aprovado, que será avaliado e adaptado a cada três anos.
Meta Específica 25	Indicador 36	Nível de Alcance
Aumentar a solidariedade internacional com os países que enfrentam maiores dificuldades.	Coordenar um Fundo Solidário para a Coesão Educacional no ano de 2011, estabelecendo um plano de ação até 2021.	Desenvolvimento e coordenação do Fundo Solidário, destinando entre 20% e 40% dos recursos aos países e regiões com maior atraso educacional.

**META GERAL 11: Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “Metas Educativas 2021”**

Meta Específica 26	Indicador 37	Nível de Alcance
Fortalecer os sistemas de avaliação de cada país.	Fortalecimento dos institutos de avaliação, dos sistemas de planejamento e das unidades de estatística de cada país.	Em 2015, todos os países devem ter consolidado seus institutos de avaliação e suas unidades de planejamento e de estatística.
Meta Específica 27	Indicador 38	Nível de Alcance
Assegurar o acompanhamento e avaliação do projeto Metas Educativas 2021.	Criar o Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas e seu Conselho Reitor.	A cada dois anos o Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas deve apresentar um relatório.
Meta Específica 28	Indicador 39	Nível de Alcance
Fortalecer a participação dos setores sociais no desenvolvimento e na supervisão do projeto Metas Educativas 2021.	Criar o Conselho Assessor das Metas Educativas 2021.	Elaborar pelo menos um relatório a cada dois anos sobre o andamento do projeto Metas Educativas 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), a partir do projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”. (OEI, 2010).

**(ANEXO 02)** – Quadro 4: Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

	<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>1</b>	Cultura corporal	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
<b>2</b>	Práticas corporais	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
<b>3</b>	Reflexão crítica	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
<b>4</b>	Padrões midiáticos	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
<b>5</b>	Preconceito e discriminação	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
<b>6</b>	Valores	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
<b>7</b>	Identidade cultural	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
<b>8</b>	Autonomia	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
<b>9</b>	Direito do cidadão	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
<b>10</b>	Experiências diversificadas	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).

**(ANEXO 03)** – Quadro 5: Educação Física no Ensino Fundamental – 1º e 2º Anos:  
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES - 1º e 2º ANOS</b>
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos da cultura popular regional.</li> <li>- Explicar, (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares valorizando as culturas de origem.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares.</li> <li>- Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola.</li> </ul>
Esportes	Esportes de marca  Esportes de precisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão.</li> <li>- Discutir normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade dos participantes.</li> </ul>
Ginásticas	Ginástica geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias).</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</li> <li>- Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças.</li> <li>- Descrever, (corporal, oral, escrita e audiovisualmente), as características dos elementos básicos da ginástica.</li> </ul>
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</li> <li>- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</li> </ul>
Lutas	-	-
Práticas corporais de aventura	-	-

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).

**(ANEXO 04)** – Quadro 6: Educação Física no Ensino Fundamental – 3º ao 5º Anos:  
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES - 3º ao 5º ANOS
Brincadeiras e Jogos	<p>Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias de participação segura em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</li> <li>- Descrever, (corporal, oral, escrita, audiovisualmente), as brincadeiras e os jogos populares explicando sua importância na preservação das diferentes culturas.</li> <li>- Recriar e experimentar, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</li> </ul>
Esportes	<p>Esportes de campo e taco</p> <p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de invasão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando elementos e criando estratégias de execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</li> <li>- Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando suas características e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</li> </ul>
Ginásticas	Ginástica geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias), propondo coreografias variadas.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando medidas de segurança.</li> </ul>
Danças	<p>Danças do Brasil e do mundo</p> <p>Danças de matriz indígena e africana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, respeitando os diferentes sentidos e significados.</li> <li>- Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil, do mundo, de matriz indígena e africana.</li> <li>- Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil, do mundo, de matriz indígena e africana.</li> <li>- Identificar situações de injustiça e preconceito presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir</li> </ul>

		alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional  Lutas de matriz indígena e africana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</li> <li>- Planejar e utilizar as lutas do contexto comunitário e regional e lutas indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</li> <li>- Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</li> </ul>
Práticas corporais de aventura	-	-

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).



**(ANEXO 05)** – Quadro 7: Educação Física no Ensino Fundamental – 6º e 7º Anos:  
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES - 6º e 7º ANOS</b>
Brincadeiras e Jogos	Jogos eletrônicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos.</li> <li>- Identificar as características dos jogos eletrônicos e suas exigências corporais.</li> </ul>
Esportes	<p>Esportes de marca</p> <p>Esportes de precisão</p> <p>Esportes de invasão</p> <p>Esportes técnico-combinatórios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</li> <li>- Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, usando habilidades e respeitando regras.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos.</li> <li>- Analisar os esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</li> <li>- Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</li> </ul>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem as capacidades físicas, como (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações provocadas pela sua prática.</li> <li>- Construir normas de convívio com a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</li> <li>- Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para essa prática dentro e fora do ambiente escolar.</li> </ul>
Danças	Danças urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</li> <li>- Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando seus sentidos e significados nos diferentes grupos sociais.</li> </ul>
Lutas	Lutas do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o oponente.</li> <li>- Identificar as características das lutas do Brasil.</li> </ul>

		- Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</li> <li>- Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</li> <li>- Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público.</li> <li>- Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características e seus tipos de práticas.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).

**(ANEXO 06)** – Quadro 8: Educação Física no Ensino Fundamental – 8º e 9º Anos:  
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES - 8º e 9º ANOS
Brincadeiras e Jogos	-	-
Esportes	<p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de campo e taco</p> <p>Esportes de invasão</p> <p>Esportes de combate</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar diferentes papéis e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</li> <li>- Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, usando habilidades técnico-táticas.</li> <li>- Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</li> <li>- Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas.</li> <li>- Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.).</li> <li>- Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</li> </ul>
Ginásticas	<p>Ginástica de condicionamento físico</p> <p>Ginástica de conscientização corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais e reconhecendo a importância de uma prática individualizada.</li> <li>- Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza.</li> <li>- Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento.</li> <li>- Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando suas exigências corporais.</li> <li>- Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo,</li> </ul>

Danças	Danças de salão	<p>espaço, gestos) das danças de salão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e alternativas para sua superação.</li> <li>- Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, suas transformações históricas e origem.</li> </ul>
Lutas	Lutas do mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</li> <li>- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</li> <li>- Discutir os processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando sua origem.</li> </ul>
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura valorizando a segurança, respeitando o patrimônio natural e ambiental.</li> <li>- Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</li> <li>- Identificar as características e transformações das práticas corporais de aventura na natureza.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2018), a partir da BNCC (2017).