

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO NICOLAU CERINE DA CRUZ**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL, CHILE E  
URUGUAI: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**BRUNO NICOLAU CERINE DA CRUZ**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL, CHILE E  
URUGUAI: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada por BRUNO NICOLAU CERINE DA CRUZ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientador(a):

Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELLI

MARINGÁ  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C957p	<p>Cruz, Bruno Nicolau Cerine da</p> <p>Políticas educacionais e curriculares no Brasil, Chile e Uruguai : especificidades da educação física e do esporte na educação básica / Bruno Nicolau Cerine da Cruz. -- Maringá, PR, 2021.</p> <p>260 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli. Coorientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Políticas educacionais - Brasil - Chile - Uruguai. 2. Organização curricular. 3. Educação básica - Educação física. 4. Educação básica - Esporte. I. Martineli, Telma Adriana Pacifico, orient. II. Magalhães, Carlos Henrique Ferreira, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 375</p>
-------	--

BRUNO NICOLAU CERINE DA CRUZ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL, CHILE E  
URUGUAI: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Adriana Pacifico Martineli (Orientador) -UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria de Souza Lima – UEL

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Rafael Cesar Ferrari dos Santos – IFPR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria José Ferreira Ruiz – UEL

Maringá, 18 de junho de 2021.

Dedico este trabalho a minha querida família, a minha mãe Sueli, guerreira e batalhadora, que fez de sua vida uma inspiração para que eu construísse a minha e, também, à minha avó Lourdes (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me acompanhado de perto e ter me dado forças para continuar diante das dificuldades encontradas.

Agradeço, também, a minha mãe Sueli. Sem ela não sei o que faria nos momentos difíceis. Enquanto Deus olhava por mim dos céus, ela cuidava das minhas angústias aqui embaixo. Expressar aqui tudo o que fez por mim, não seria o suficiente para agradecer. Obrigado!

Ao meu irmão Leandro e à minha irmã Natalice, que, como irmãos mais velhos, me inspiram a cada dia. Sei que sempre posso contar com vocês.

Às minhas sobrinhas, Julya e Eloá, que nos momentos de estresse e agonias, me fizeram sorrir e me sentir mais aliviado. Amo vocês!

À minha avó Lourdes, que me trouxe imensas alegrias. Te amo vó! Tenho certeza que sempre torce por mim.

À minha orientadora e amiga maravilhosa, Telma Martineli. Sem você não sei o que faria. Aguentou minhas aflições como ninguém, me apoiou e me deu aqueles puxõezinhos de orelha quando precisava. Nossa relação começou lá atrás como aluno e professor, mas hoje tenho orgulho de poder te chamar amiga e, mais do que isso, de família. Obrigado pelo companheirismo, “Prof”!

Agradeço imensamente aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC), pelos momentos de debate e discussões enriquecedoras para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradecimentos especiais às minhas queridas amigas, Eliane e Carol, fundamentais e sempre dispostas a me ajudar nessa jornada. Vocês foram sensacionais nesse processo.

Obrigada a todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, em especial, Carlos Henrique, Ângela Maria, Mário Luiz, Rafael Ferrari, Maria José, os quais aceitaram compor a banca e contribuir de forma significativa para a finalização deste trabalho.

À minha grande amiga Nayara, que sempre esteve disposta a me ajudar. Nos momentos em que eu solicitava socorro nas traduções, ela sempre se prontificou a me socorrer. Obrigado!

À minha namorada Denise, que me acompanhou e apoiou na reta final de realização desse trabalho.

CERINE DA CRUZ, Bruno Nicolau. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL, CHILE E URUGUAI: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Telma Adriana Pacífico Martineli). Maringá, 2021.

## RESUMO

Esse estudo investigou as políticas educacionais e curriculares no Brasil, Chile e Uruguai na especificidade da educação física e do esporte para a educação básica. Em específico a pesquisa buscou: 1) Examinar e apresentar a organização curricular proposta para a Educação física e para o Esporte nos documentos normatizadores e orientadores da Educação física Escolar para a Educação Básica nos países investigados; 2) Identificar as aproximações teóricas que fundamentam a organização da Educação física e do Esporte nos referenciais curriculares nacionais; 3) Analisar as relações entre os objetivos de aprendizagem para a educação física e as políticas internacionais para a educação básica no contexto de reformas neoliberais. Adotou-se como técnica para a coleta dos dados, o estudo documental. Foram selecionados como documentos principais: o programa “*Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2006); o programa “*Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2006); e, “*Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2007); “*Programa de Educación Inicial y Primaria*” (URUGUAI, 2013); “*Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio*” (CHILE, 2015); “*Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico*” (CHILE, 2018); e, “*Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*” (BRASIL, 2017). Para a análise e compreensão das políticas que esses documentos representam, apoiamo-nos em autores da área da educação e da educação física que estudam a temática no âmbito dos países investigados. O texto foi subdividido em cinco (5) seções principais: na primeira situamos o Brasil, o Chile e o Uruguai quanto às condições geopolíticas, sociodemográficas, de gênero, pobreza e escolaridade; na segunda, identificamos as políticas educacionais para a educação básica e seus respectivos contexto de elaboração; dedicamos a terceira seção ao trato com a particularidade da política curricular para a educação física; a quarta seção ficou dispensada à análise do esporte como conteúdo da educação física; e, na última seção, empreendemos um esforço na análise dos alinhamentos teóricos referentes aos referenciais curriculares analisados. Os resultados apontaram que há um movimento de aproximação das políticas educacionais propostas pelo Brasil, Uruguai e Chile, para a educação básica, etapa condizente ao ensino fundamental. Essas aproximações localizam-se tanto nos pressupostos políticos quanto pedagógicos, acerca das teorias filosóficas e pedagógicas que fundamentam a Educação em geral e a Educação Física em particular, como o construtivismo, a fenomenologia e psicomotricidade. Este movimento de aproximação também acontece na singularidade do Esporte como conteúdo da Educação física, tanto no que diz respeito à uma concepção conceitual quanto à perspectiva didática e pedagógica, pautada em sua essência na Teoria da Ação Motriz, idealizada por Pierre Parlebas.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Educação. Educação física. Esporte. Organização Curricular.

CERINE DA CRUZ, Bruno Nicolau. **EDUCATIONAL AND CURRICULAR POLICIES IN BRAZIL, CHILE AND URUGUAY: SPECIFICITIES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN BASIC EDUCATION.** n° 260 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Telma Adriana Pacífico Martineli). Maringá, 2021.

### **ABSTRACT**

This study investigated educational and curricular policies in Brazil, Chile and Uruguay in the specificity of physical education and sport for basic education. In particular, the research sought: 1) To examine and present the curricular organization proposed for Physical Education and Sport in the documents that standardize and guide the School Physical Education for Basic Education in the countries investigated; 2) To identify the theoretical approaches that underlie the organization of physical education and sport in national curriculum references; 3) To analyze the relations between learning objectives for physical education and international policies for basic education in the context of neoliberal reforms. The documentary study was adopted as a technique for data collection. The main documents were selected: the program "Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006" (URUGUAY, 2006); the program "Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006" (URUGUAY, 2006); and, "Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006" (URUGUAY, 2007); "Programa de Educación Inicial y Primaria" (URUGUAY, 2013); "Curricular Bases: 7th basic to 2nd medium" (CHILE, 2015); "Curricular Bases: Primero a Sexto Básico" (CHILE, 2018); and, "National Common Curriculum Base: Education is the Basis" (BRASIL, 2017). For the analysis and understanding of the policies that these documents represent, we rely on authors in the area of education and physical education who study the theme within the countries investigated. The text was subdivided into five (5) main sections: in the first place we situated Brazil, Chile and Uruguay regarding geopolitical, sociodemographic, gender, poverty and education conditions; in the second, we identified the educational policies for basic education and their respective context of elaboration; we dedicate the third section to dealing with the particularity of curriculum policy for physical education; the fourth section was exempted from the analysis of sport as content of physical education; and, in the last section, we made an effort to analyze the theoretical alignments related to the curricular references analyzed. The results showed that there is a movement to approximate the educational policies proposed by Brazil, Uruguay and Chile, for basic education, a step consistent with elementary school. These approaches are located both in political and pedagogical assumptions, about the philosophical and pedagogical theories that underlie Education in general and physical education in particular, such as constructivism, phenomenology and psychomotricity. This movement of approximation also happens in the singularity of Sport as the content of physical education, both with regard to a conceptual conception and the didactic and pedagogical perspective, based on its essence in the Theory of Motive Action, conceived by Pierre Parlebas.

**Key words:** Educational Policies. education. physical education. sport. Curricular Organization.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 2.</b> Marco Histórico da Base Nacional Comum Curricular. ....	104
<b>Figura 3.</b> Números dos Seminários Estaduais.....	118
<b>Figura 4.</b> Conteúdos e Fundamentos conceituais da Educação física na Educação Inicial e Primária.....	124
<b>Figura 5.</b> Componentes curriculares da área da Linguagem na BNCC na etapa de ensino fundamental. ....	168
<b>Figura 6.</b> O Esporte e suas relações nos programas curriculares para a Educação física Escolar no ensino secundário, ciclo básico. ....	194
<b>Figura 7.</b> Objetivos de Aprendizagem incorporados à Educação física nos referenciais curriculares nacionais.....	216
<b>Figura 8.</b> Classificação dos Esportes nos referenciais curriculares para a Educação Básica: Brasil, Uruguai e Chile. ....	229
<b>Figura 9.</b> Indicadores sociodemográficos da América Latina.....	258

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Incidência da pobreza por Sexo, Faixa Etária e Etnia no ano 2019 (em porcentagem). .....	52
<b>Quadro 2.</b> Membros da Comissão Organizadora do Debate Educativo de 2006. 94	
<b>Quadro 3.</b> Organização das etapas de formação na política educacional brasileira.....	103
<b>Quadro 4.</b> Organização dos conteúdos da Educação física para a Educação Primária. ....	127
<b>Quadro 5.</b> Objetivos Gerais e Específicos para a Educação física no ciclo básico da educação secundária. ....	140
<b>Quadro 6.</b> Organização dos conteúdos da Educação física em Blocos e Unidades Didáticas.....	143
<b>Quadro 7.</b> Organização da Avaliação segundo as dimensões do conteúdo. ....	145
<b>Quadro 8.</b> Organização geral da Educação e da Educação física em particular nas Bases Curriculares: primeiro a sexto básico. ....	148
<b>Quadro 9.</b> Temáticas centrais norteadoras da disciplina de Educação física e Saúde para o primeiro a sexto ano.....	150
<b>Quadro 10.</b> Dimensões e Objetivos de Aprendizagem Transversais Bases Curriculares: Primeiro a Sexto Básico.....	154
<b>Quadro 11.</b> Organização curricular da Educação física e Saúde .....	158
<b>Quadro 12.</b> Organização geral da Educação e da Educação física em particular nas Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio. ....	163
<b>Quadro 13.</b> Temáticas centrais norteadoras da disciplina de Educação física e Saúde para o primeiro a sexto ano.....	164
<b>Quadro 14.</b> Objetivos de Aprendizagem para cada ano escolar. ....	166
<b>Quadro 15.</b> Dimensões de conhecimento, dispostos na Base Nacional Comum Curricular.....	171
<b>Quadro 16.</b> Unidades Temáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação física. ....	174
<b>Quadro 17.</b> Organização das Unidades Temáticas, Objetos de Ensino e Habilidades por ano escolar do Ensino Fundamental. ....	176
<b>Quadro 18.</b> Competências gerais da Educação Básica.....	183
<b>Quadro 19.</b> Competências específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental.....	184
<b>Quadro 20.</b> Competências Específicas da Educação física para o Ensino Fundamental.....	185
<b>Quadro 21.</b> Classificação dos Esportes por critérios. ....	190
<b>Quadro 22.</b> Organização e progressão do conteúdo Esporte na Educação física para o Ensino Primário. ....	192
<b>Quadro 23.</b> Valores e atitudes a serem desenvolvidos nas diferentes propostas curriculares do Brasil, Uruguai e Chile.....	197
<b>Quadro 24.</b> Conhecimentos específicos do conteúdo Esporte para o primeiro ano do ciclo básico do ensino secundário.....	198
<b>Quadro 25.</b> Conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo Esporte nas Bases Curriculares para o primeiro ao sexto ano da educação básica.....	202

<b>Quadro 26.</b> Conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo Esporte nas Bases Curriculares para o primeiro ao sexto ano da educação básica.....	205
<b>Quadro 27.</b> Organização dos Objetos de Conhecimento e das Habilidades na Unidade Temática Esporte para os anos do Ensino Fundamental.....	209

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Taxa de pobreza e pobreza extrema em milhões de pessoas na América Latina. ....	42
<b>Gráfico 2.</b> Índice de Gini em relação aos países sul-americanos (2015-2018)....	45
<b>Gráfico 3.</b> Incidência da pobreza por rendimento em diferentes populações, em 2017 no Chile. ....	51
<b>Gráfico 4.</b> Incidência, em porcentagem, da pobreza multidimensional segundo o sexo, faixa etária, etnia, país de origem e zona (2017). ....	56

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Incidência de pobreza e distribuição % da população pobre, segundo a raça, o sexo e a faixa etária (2019). .....	47
---	----

## SUMARIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO BR, CHILE E URUGUAI.....</b>	<b>29</b>
2.1. AMÉRICA LATINA: SITUANDO O BRASIL, O CHILE E O URUGUAI .....	29
2.1. 29	
<b>2.1.1. Condições geopolíticas .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.2. Condições sociodemográficas e suas particularidades.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.3. Condições de gênero e suas disparidades.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.4. Condição social: entre a pobreza e a extrema pobreza.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.5. A condição de escolaridade: entre as dimensões da pobreza e educação .....</b>	<b>54</b>
2.2. MARCOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO .....	62
<b>2.2.1. Implicações políticas e ideológicas neoliberais para a América do Sul</b>	<b>62</b>
<b>2.2.2. Influências ideológicas neoliberais na política educacional.</b>	<b>67</b>
<b>3. POLÍTICA EDUCACIONAL E REFORMAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA CHILENA, URUGUAIA E BRASILEIRA.....</b>	<b>84</b>
3.1. O ESPAÇO DAS BASES CURRICULARES NA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A EDUCACIÓN BÁSICA CHILENA: ANTECEDENTES .....	84
<b>3.1.1. Bases curriculares e a política nacional chilena .....</b>	<b>84</b>
<b>3.1.2. Bases legais de educação chilena: a LOCE (1990) e a LGE (2009)</b>	<b>90</b>
3.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A <i>EDUCACIÓN PRIMARIA</i> E <i>SECUNDARIA (CICLO BÁSICO)</i> NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO URUGUAI. 91	
<b>3.2.1. Programa de Educación Inicial y Primaria (2013).....</b>	<b>91</b>
<b>3.2.2. O Plan Reformulación 2006 – Ciclo Básico.....</b>	<b>98</b>
3.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	102
<b>3.3.1. Política nacional brasileira .....</b>	<b>102</b>
<b>4. A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>121</b>
4.1. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA: EDUCACIÓN PRIMARIA DO URUGUAI	121
4.2. 137	
4.2. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS CURRICULARES PARA O CICLO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: <i>PLAN REFORMULACIÓN 2006 – CICLO BÁSICO</i> .....	137

4.3.	A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS BASES CURRICULARES: PRIMERO A SEXTO BÁSICO (EDUCACIÓN BÁSICA).....	148
4.4.	ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS BASES CURRICULARES: 7º BÁSICO A 2º MEDIO (EDUCACIÓN BÁSICA).....	162
4.5.	ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE (ENSINO FUNDAMENTAL) .....	168
<b>5.</b>	<b>ESPORTE COMO CONTEÚDO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA URUGUAIA .....</b>	<b>189</b>
5.1.	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NO PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA: EDUCACIÓN PRIMARIA.....	189
5.2.	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NOS PROGRAMAS CURRICULARES PARA O CICLO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: <i>PLAN REFORMULACIÓN 2006 – CICLO BÁSICO</i> .....	194
5.3.	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS BASES CURRICULARES: PRIMERO A SEXTO BÁSICO (EDUCACIÓN BÁSICA).....	201
5.4.	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS BASES CURRICULARES: 7º A 2º MEDIO (EDUCACIÓN BÁSICA) .....	203
5.5.	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE (ENSINO FUNDAMENTAL)..	207
<b>6.</b>	<b>ALINHAMENTOS TEÓRICOS QUANTO AOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE .....</b>	<b>213</b>
6.1.	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO FUNDAMENTAL NOS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL .....	213
6.2.	APROXIMAÇÕES CURRICULARES QUANTO AO CONTEÚDO ESPORTE NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	227
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>234</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>241</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>258</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), Linha de Políticas Educacionais, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/CNPq).

Desde sua criação, em 2017, o grupo GEPPECC tem se dedicado ao desenvolvimento de investigações de diferentes fenômenos específicos da educação física, tais como: a ginástica (FAXINA; MARTINELI, 2016; VASCONCELOS; MARTINELI; ALMEIDA, 2019), o esporte (ALMEIDA; MARTINELI, 2015; CRUZ; MARTINELI; MAGALHÃES, 2019), o jogo (GÓES *et al.*, 2019), dentre outras. Além disso, também, tem contribuído com os debates científicos e pedagógicos da área da educação e da educação física, por meio do estudo e análise da política educacional brasileira (MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI, 2016; MARTINELI; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2018; VASCONCELOS, 2020).

Consoante com os estudos do grupo GEPPEC, com o intuito de ampliar as pesquisas relativas às políticas educacionais, optamos por superar as fronteiras nacionais de investigação e abordar essa temática no contexto da América Latina. Especificamente nesse estudo, elegemos como objeto de análise a política educacional e curricular para a educação física e o esporte<sup>1</sup>, no âmbito da educação básica brasileira, chilena e uruguaia.

A formulação e implementação de políticas educacionais e curriculares para a educação e para a educação física, em particular, é um processo histórico e social, que possui materialidade nas relações sociais, abarcando os conhecimentos produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. Essas políticas, com fins a orientar o desenvolvimento da educação nos referidos países e, claro, os produtos que delas resultam, a exemplo do currículo escolar, possuem uma origem, uma estrutura e uma dinâmica (SACRISTÁN, 2000; PAULO NETTO, 2011). Ao nos aportarmos em Sacristán (2000) e Paulo Netto (2011), entendemos que as políticas

---

<sup>1</sup> O esporte é entendido neste trabalho como um fenômeno particular dentre as demais manifestações corporais presentes na Educação Física Escolar.

educacionais e curriculares, como objeto social e histórico, representam a síntese de múltiplas determinações, portanto, o movimento que conduz a sua compreensão também nos exige um movimento de compreensão do contexto que se configuraram.

Nessa ótica, apesar de tratarmos nesse estudo das políticas educacionais e curriculares em vigência para a educação básica, nos países mencionados, as bases históricas e materiais para a sua compreensão localiza-se, especialmente, na segunda metade do século XX. A título de demarcação, faremos um recorte histórico a partir dos anos 80, momento em que países como o Brasil, o Chile e o Uruguai, passaram por transformações políticas, econômicas, sociais e, até mesmo ideológicas, as quais corroboraram para a ascensão de governos que, alinhados às orientações de perspectiva neoliberal, promoveram políticas de liberalização econômica, de privatização, de descentralização, de redução do papel do Estado, dentre outros.

Vale ressaltar que essas políticas sociais, de um lado, não foram eficientes no processo de recuperação das economias latino-americanas, que sofriam principalmente com a dívida externa. Por outro, foram eficazes em intensificar ainda mais a exploração do trabalho humano, a desigualdade, a concentração da riqueza produzida socialmente, a pobreza e a miséria (SADER; GENTILI, 1995). Os aspectos histórico-estruturais desse processo de produção massiva da pobreza, estão sempre vinculados “[...] à dinâmica econômica da acumulação da riqueza [...]” (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 80).

Das políticas colocadas em prática nesse período, destacamos o processo de integração política e econômica entre os países da América Latina que, nos anos 80, concretizou-se por meio do Tratado de Montevideu (1980), o qual culminou na criação da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), da qual, dentre outros países da região<sup>2</sup>, participaram e, ainda participam, o Brasil, Chile e Uruguai (ALADI, 2021). Nos anos 90, após Consenso de Washington, com base nos estudos de Eliás (2015), observamos que no contexto sub-regional<sup>3</sup>, foi criado em 1991, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), do qual Brasil e Uruguai eram e, ainda são, Estados Membros. Também nesse momento ocorreu a reativação e

---

<sup>2</sup> Região, América Latina e Latino-americano aqui são tratados como sinônimos.

<sup>3</sup> Sub-região, América do Sul e Sul-americano aqui são tratados como sinônimos.

modernização do Pacto Andino, transformado em Comunidade Andina de Nações, do qual o Chile fazia parte (ELIÁS, 2015).

Como o Chile não compõe o conjunto de Estados Partes do MERCOSUL, sua relação de cooperação política e comercial com este bloco teve início em 1996, quando se tornou um Estado Associado. Essa cooperação entre o Chile e os Países Partes do bloco é descrita no documento MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 3/96: “Que a constituição de uma Zona de Livre Comércio com a República do Chile permitirá que ambas as Partes aprofundem substancialmente as relações econômicas e de cooperação existentes” (MERCOSUL, 1996, p. 1)<sup>4</sup>.

Eliás (2015, p. 47) aponta a “[...] política de abertura econômica adotada por quase todos os países latino-americanos para fazer frente aos problemas de endividamento externo”, como o denominador comum para o processo de integração da região, tanto entre os países da região como de outras, como os que compõem o bloco da Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, em substituição ao antigo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) (ELIÁS, 2015). Políticas estas, como afirma o autor, promovidas por governos identificados com o neoliberalismo.

Ressaltamos que governos identificados à perspectiva neoliberal já vinham exercendo influência na América do Sul desde a década de 1970, a exemplo do Chile. Resumidamente, o neoliberalismo chegou nesse país com Augusto Pinochet (1973-1990) via ditadura civil-militar. Com Pinochet, o Chile teve as condições históricas e materiais necessárias à investida do capital, sob a perspectiva neoliberal, para a execução de reformas em diversos setores sociais, dentre os quais, a Educação. As reformas educacionais nesse país foram, essencialmente, de caráter privatizador e descentralizador da gestão/administração e de controle ideológico por meio dos currículos escolares (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; MOREÑO-DOÑA; JIMÉNEZ, 2014).

Nos demais países da América do Sul, como os aqui pesquisados, essa orientação política, ideológica e econômica para as reformas sociais e, em particular, aquelas direcionadas à Educação Básica, inspiradas nos ajustes neoliberais ganharam terreno nas últimas décadas do século XX. Reformas

---

<sup>4</sup> As traduções de documentos para o português do Brasil, foi realizada pelos autores de forma livre.

operadas em um contexto de crise econômica, em especial, com o aumento da dívida externa; existência de milhões de pessoas pobres; com condições mínimas para satisfazerem suas necessidades básicas; e, ainda, com mínima ou nenhuma escolaridade; dentre outras mazelas resultantes das próprias relações determinadas, predominantemente, pelo modo de operar do sistema capitalista de produção.

Nesse cenário, atrelou-se a necessidade de realização das reformas políticas, econômicas e sociais ao discurso da Globalização. A Educação nesse discurso assumiria um papel importante na sociedade do conhecimento, no mundo do trabalho, na democratização, na integração sub-regional e regional com a “[...] nova ordem econômica mundial” (UNESCO, 1980, p. 3). Contudo, para que ela pudesse contribuir de forma efetiva ao processo de reestruturação produtiva que vinha se modelando desde a década de 1970, com base no modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2008), a educação precisaria se modernizar.

As políticas educacionais desenvolvidas ao longo das últimas décadas do século XX, pelos países da América Latina, dentre os quais o Brasil, o Chile e o Uruguai, não foram dadas ao acaso, foram reguladas e direcionadas, predominantemente, por instituições internacionais, financeiras e não-financeiras, dentre elas: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Com o intuito de modernizar a educação no contexto educacional dos países latino-americanos, idealizou-se em 1979 o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE). Esse projeto imperou de 1981 a 2000, sob a coordenação da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), subordinada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em cooperação com instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (UNESCO, 1980; NOMA, 2011).

Com fins a traçar estratégias, recomendações e orientação para a implementação e execução do PPE na América Latina, foram muitos os documentos que surgiram das reuniões ministeriais intergovernamentais, como as *Conferências Regionais de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de*

*la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe (MINEDLAC)*<sup>5</sup> e as Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC)<sup>6</sup>.

Dessas reuniões participaram, ativamente, dentre outros países, o Brasil, o Chile e o Uruguai. Dos documentos oriundos dessas reuniões, destacamos: a “*Declaración de Ciudad de México*” (1979); “*Recomendación de Quito*” (1981); “*Recomendação de Santa Lúcia*” (1982); “*Declaração de Bogotá*” (1987); e, a “*Declaração da Guatemala*” (1989); “*Declaração de Quito*” (1991); “*Declaração de Santiago*” (1993); “*Recomendação de Kingston*” (1996).

Ao arcabouço dos princípios e diretrizes incorporados a tais declarações e recomendações, para servirem de base ao desenvolvimento das políticas educacionais dos países da América Latina, somaram-se outras conferências e documentos, de âmbito internacional sobre educação: a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien na Tailândia, a qual culminou na “*Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” (UNESCO, 1998); o relatório “*Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*”, sob coordenação de Jacques Delors.

Essas políticas visavam atender ao propósito das políticas educacionais para o período, como nos indica a Unesco (1998, p. 21): “[...] As políticas promovidas nos anos 80 buscavam a expansão quantitativa da educação [...] nos anos 90 o eixo central é a qualidade da educação e, particularmente, a qualidade da gestão do sistema”. Ainda como afirma a Unesco (1998, p. 21, grifos nossos), em outro trecho, nos anos 90: “As reformas educacionais, acompanhadas por grandes investimentos em educação, e centralizadas na **transformação curricular** e da **gestão**, constituem o cenário no qual se desenvolve a ação da UNESCO”.

Com base em Noma (2011), durante a segunda década de funcionamento do PPE, anos 90, as PROMEDLACs passaram a contar com a presença não da UNESCO, como também de instituições financeiras, dentre as quais o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que, no Brasil, Chile e

---

<sup>5</sup> Foram realizadas outras reuniões: MINEDLAC VI, em Bogotá (1987); MINEDLAC VII, em Kingston (1996) (UNESCO, 1998).

<sup>6</sup> As reuniões ocorreram no México (1984), em Bogotá (1987), na Guatemala, (1989), em Quito (1991), em Santiago (1993), em Kingston (1996) e em Cochabamba (2001) (NOMA, 2011, p. 115).

Uruguai, passaram a cooperar, financeira e tecnicamente, para a formulação e implementação de políticas educacionais voltadas à Educação Básica.

Das políticas nacionais que surgiram nesse período para o controle da qualidade da educação, observamos o Programa de Melhoramento da Qualidade e Equidade (MECE), desenvolvido no Chile a partir de 1992; o *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria* (MECAEP), desenvolvido no Uruguai a partir de 1995; e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido no Brasil a partir de 1997. Todos eles com o propósito similar de melhorar a qualidade e gestão da Educação Básica.

Das políticas nacionais que surgiram nesse período para a transformação da gestão da educação, observamos a Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que já sofreu várias modificações. No caso do Chile, a Lei nº 18.962 de 1990, que instituiu a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE); substituída pela Lei nº 20.370 de 2009, que instituiu a *Ley General de Educación* (LGE). Por fim, o Uruguai com a Lei nº 18.437 de 2008, a qual substituiu a Lei nº 15.739 de 1985, considerada na época de caráter emergencial.

Com relação às transformações curriculares postas em prática nesse período, para a educação básica, identificamos: no contexto brasileiro, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 e 1997; no contexto educacional chileno, o Decreto nº 40 de 1996, que estabeleceu os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica*; e, por fim, no contexto da educação básica uruguaia, identificamos o *Plan 1996* para o *Ciclo Básico* da educação secundária (FELDMAN *et al.*, 2015).

Se por um lado a década de 1990, portanto, constituiu-se historicamente como o marco temporal que desencadeou esse processo de reformas educacionais e disposições legais para a educação de cunho neoliberal no Brasil, no Chile e no Uruguai. Por outro, apesar da ascensão ao poder de governos mais progressistas - Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) no Brasil; Tabaré Vázquez (2005-2010; 2015-2020) e José Mujica (2010-2015) no Uruguai; Michelle Bachelet (2006-2010; 2014-2018)<sup>7</sup> -, as reformas realizadas e/ou iniciadas por estes governantes, para a

---

<sup>7</sup> Enquanto Brasil e Uruguai vinham desde os primeiros anos do século XXI, sendo governados por governos de esquerda na presidência, o Chile, por sua vez, alternou sua presidência entre Michelle

educação, no decorrer das duas décadas do século XXI, resguardaram muitos dos princípios e ideais difundidos e incorporados às políticas nacionais nas últimas duas décadas do século XX.

Nesse sentido, compreendemos que ao incorporarem os princípios e diretrizes – administrativos, políticos, pedagógicos, econômicos -, difundidos na forma de recomendações e declarações, em suas respectivas reformas educacionais, países como o Brasil, o Chile e o Uruguai, corroboram para a concretização de um processo que Beech (2009) intitula de internacionalização das políticas educativas na América Latina. Essa confluência das políticas nacionais às políticas internacionais para a educação, gera também um movimento de aproximação das políticas educacionais de cada país.

Compreendemos, também, que, sendo a educação física um componente curricular da educação básica, e o esporte um de seus conteúdos específicos, os princípios e diretrizes internacionais para a educação, incorporados às políticas educacionais para a educação em geral, também foram incorporados à particularidade das políticas educacionais e curriculares para a educação física e o esporte, vigentes na atualidade desses países. Desse modo, apresentando similaridades quanto aos objetivos de aprendizagem; quanto à organização dos conteúdos; quanto às teorias que os fundamentam; quanto às finalidades formativas; dentre outros.

Em face desta realidade e da necessidade de melhor compreendê-la, tendo em vista seus efeitos e desdobramentos na atualidade das políticas nacionais de educação em geral e da educação física, em particular, emergiram as seguintes problemáticas: Qual (s) concepção (s) de educação física e esporte orienta (m) e fundamenta (m) as políticas educacionais e curriculares para a educação básica do Brasil, Chile e Uruguai? Quais as suas implicações para a formação humana no contexto político e ideológico em que essas concepções são incorporadas às políticas desses países?

Diante dessas problemáticas, identificamos que no Brasil são muitos os grupos de professores/pesquisadores que se debruçaram no estudo e análise das políticas educacionais para a educação física, dentre os quais mencionamos:

---

Bachelet e Sebastián Piñera (2010-2014; 2018-atual), um governante representante da direita chilena.

Beltrami (2000; 2006), Castellani Filho (1998; 1999); Martineli, Magalhães e Mileski (2016); Martineli, Vasconcelos e Almeida (2018); Neira (2018), dentre outros autores. Todavia, salientamos que esses autores delimitaram suas investigações à particularidade da educação física na política educacional brasileira. Isso nos indicou a necessidade em se avançar no processo de compreensão dessa temática, também, na realidade das políticas educacionais para a educação física, na especificidade do esporte, de países latino-americanos, em particular da América do Sul.

Com relação à Educação física no contexto latino-americano, são os objetos de estudo investigados: 1) o movimento de crítica e renovação da Educação física ocorrido no Brasil e na Colômbia, a partir dos conceitos de cultura corporal e expressões motrices (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017); 2) necessidade de conformação de uma Educação física latino-americana, com base em pressupostos de uma teoria crítica da educação/educação física (BRACHT, 2016); 3) Educação física Infantil no Brasil e na Colômbia (ALMEIDA; SILVA; EUSSE, 2018); 4) Cultura e Educação física na América Latina (TORTOLA; MIRANDA; LARA, 2019; LARA; SOUZA; MIRANDA, 2019); 5) Tendências pedagógicas na Educação física colombiana (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2020); e, 6) Estudo comparativo das políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil: o lugar da Educação física Escolar (1996-2016) (DALCASTAGNÉ, 2018).

Contudo, esses estudos, apesar de abordarem a Educação física no contexto regional da América Latina e do Caribe e, em maior ou menor grau, até mesmo perpassarem pela análise dos referidos temas no currículo escolar, os mesmos não fazem a análise da política educacional e curricular para a educação física no âmbito da educação básica. Salvo o estudo de Dalcastagné (2018), que fez uma análise do espaço da educação física nas políticas públicas educacionais do Brasil e Argentina. Isso nos indica que ainda se mostram incipientes estudos que, no Brasil, avancem no movimento de compreensão dessa temática no contexto sul-americano.

A partir dessas problemáticas, das lacunas encontradas e sua necessária compreensão o objetivo da pesquisa foi de investigar a educação física e o esporte no âmbito das políticas curriculares nacionais para a educação básica do Brasil, Chile e Uruguai. Em específico a pesquisa buscou: 1) Examinar e apresentar a

organização curricular proposta para a educação física e para o esporte nos documentos normatizadores e orientadores da educação física escolar para a educação básica nos países investigados; 2) Identificar as concepções teóricas que fundamentam a organização da educação física e do esporte nos referenciais curriculares nacionais; 3) Analisar as relações entre os objetivos de aprendizagem para a educação física e as políticas internacionais para a educação básica no contexto de reformas neoliberais.

Destarte, esse estudo se justifica à medida que se percebe, consideradas as particularidades educacionais de cada país analisado, uma tendência de continuidade e aprofundamento das políticas educativas empreendidas na década de 1990, as quais tiveram como prisma a “centralidade da Educação Básica” (FIGUREIREDO, 2005). De acordo com o Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL), as etapas de ensino que incorporam a Educação Básica configuram-se como obrigatórias em quase todos os países da América Latina, incluindo o Brasil, o Uruguai e o Chile. Apesar da utilização de nomenclaturas diferentes para cada etapa da Educação Básica, por consenso, de acordo com o estudo desenvolvido por Abdala (2008), esses países classificam seus respectivos sistemas educacionais, a partir da Classificação Internacional Normalizada de Educação (CINE)<sup>8</sup>, proposta pela UNESCO. Em razão disso, o enfoque dessa investigação foi a análise da etapa correspondente ao Ensino Fundamental do sistema educacional brasileiro, que historicamente tem sido central nas políticas educacionais e objeto de investigação de diversos autores.

Considerando-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), divulgado no Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, (PNUD, 2019)<sup>9</sup> foram incorporados a este estudo, além do Brasil, dois (2) importantes países na geopolítica da América do Sul, quais sejam: o Chile e o Uruguai. Essa escolha se deu de forma intencional, pela

---

<sup>8</sup> Essa classificação foi desenvolvida para servir como instrumento de compilação e apresentação de dados estatísticos, nacionais e internacionais. Foi elaborado originalmente pela UNESCO na década de 1970 (UNESCO, 2013).

<sup>9</sup> Os dados desse relatório publicado em 2019, ano em que esta pesquisa teve início, referem-se à 2018. Nesse momento histórico, o Brasil, o Chile e o Uruguai, junto com a Argentina, segundo a classificação proposta pelo PNUD (2019), apresentavam os melhores IDHs dentre os países sul-americanos. Entretanto, no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2020, cujos valores referem-se ao período de 2019, com exceção do Chile, Uruguai e Argentina, o Brasil perdeu posição no IDH para a Colômbia e o Peru (PNUD, 2020).

disponibilidade dos referenciais curriculares nacionais em ambiente virtual, de fácil acesso; contemplar nos seus respectivos referenciais curriculares, a Educação física como componente curricular na etapa de Ensino Fundamental, e o Esporte um de seus conteúdos específicos de ensino; e, a posição desses países quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano, divulgado no último relatório pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2019, dentre os países da América do Sul: , o Brasil em 4º Lugar, com um IDH de 0,761; atrás de Uruguai, em 3º Lugar, com IDH de 0,847; a Argentina em 2º Lugar, com IDH de 0,830 e, Chile com IDH 0,847, em 1º lugar (PNUD, 2019); e, por fim, em suas respectivas leis nacionais de educação, possuem um sistema nacional de ensino estruturado a partir de seriação/graus semelhantes em todo território nacional.

A Argentina não foi incluída nesse estudo pelo fato de que a política educacional desenvolvida nesse país permite que as províncias que compõem seu território, estructurem a Educação Primária e Secundária, ciclo básico, conforme a disposição do artigo 134 da *Ley de Educación Nacional nº 26.206* (ARGENTINA, 2006), o qual indica que às províncias argentinas fica reservado o direito de decidir apenas sobre duas opções estruturais para a Educação Primária e Secundária para educação comum: “[...] a) uma estrutura de seis (6) anos para a Educação Primária e de seis (6) para a Educação Secundária ou, b) uma estrutura de sete (7) anos para a Educação Básica e cinco (5) para a Educação Secundária” (ARGENTINA, 2006, p. 29, tradução nossa).

É oportuno destacar e justificar que, dada a sua particularidade e complexidade, o estudo da realidade educacional da Argentina constitui-se como limite desta investigação, limite também decorrente do tempo determinado para estudos de mestrado. Um outro limite deste estudo é a necessária análise dessas políticas educacionais e sua relação com o bloco econômico do Mercosul em face das peculiaridades próprias dessa região sul-americana. O desafio para uma próxima empreitada investigativa, na continuidade é, portanto, incorporar a Argentina e o Paraguai. O Chile, como país associado, pelo seu crescimento econômico e índice de desenvolvimento humano das últimas décadas, estimula as economias e trocas comerciais desta região e, já contemplado neste estudo, contribuirá para uma melhor compreensão da geopolítica em tela.

Em termos metodológicos, adotou-se para a pesquisa o estudo documental que tem como fonte principal documentos escritos ou não (GIL, 2008). Desse modo, utilizou-se, predominantemente, documentos disponibilizados de forma digital pelos órgãos oficiais de cada país investigado. Assim, considerou-se principalmente os documentos: o programa “*Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2006); o programa “*Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2006); e, o programa “*Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006*” (URUGUAI, 2007); “*Programa de Educación Inicial y Primaria*” (URUGUAI, 2013); “*Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio*” (CHILE, 2015); “*Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico*” (CHILE, 2018); e, “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base” (BRASIL, 2017).

Shiroma, Campo e Garcia (2005), afirmam que em pesquisas deste tipo os documentos são tomados apenas como ponto de partida. À medida que documentos, como os apresentados no parágrafo acima, carregam em seus textos conceitos, significados e intencionalidades - políticas, ideológicas, pedagógicas, culturais, etc. -, é possível compreender a política que eles representam. É neste ponto que se firma o processo de análise indicado por essas autoras, a partir dos estudos de Bowe e Ball (1992), em particular considerando-se o contexto de análise dos textos produzidos nos documentos que representam, pelo menos em tese, a política que se pretende implementar.

As interpretações de Paulo Netto (2011) a respeito do método de Marx, nos habilita a afirmar que os documentos curriculares, a exemplo dos que contemplam a educação física como disciplina escolar e o esporte como um de seus conteúdos específicos, quando incorporados como objetos da política educacional para a Educação Básica, são apresentados, em sua aparência fenomênica, imediata e empírica. Cabe ao investigador então buscar elementos que o possibilite compreender o objeto/fenômeno teoricamente, a partir das múltiplas determinações da realidade (PAULO NETTO, 2011). Esse movimento requer captar a essência do objeto, por meio do movimento de abstração dessas determinações da realidade, que permite ultrapassar a fronteira imposta pelos caracteres dos documentos analisados. Logo, as abstrações do real direcionam o processo investigativo à compreensão da estrutura e dinâmica do objeto ou fenômeno que se deseja

conhecer, cuja verificação teórica está localizada na prática social e histórica (PAULO NETTO, 2011).

Nessa perspectiva, para a exposição teórica do caminho percorrido nesta investigação, o trabalho foi dividido em seis (5) seções: - a primeira refere-se a contextualização das questões econômicas, políticas e sociais do Brasil, Uruguai e Chile no contexto da América Latina, a partir da década de 1990, contemplando as condições suas materiais e históricas e seus impactos/ suas consequências para a realidade concreta/posta desses países, bem como suas implicações para a política educacional e curricular; a segunda trata das políticas educacionais curriculares dos referidos países sul-americanos, por meio da apresentação do processo de elaboração dos programas do *Plan Reformulación 2006: “Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006”* (URUGUAI, 2006); *“Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006”* (URUGUAI, 2006); e, o programa *“Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006”* (URUGUAI, 2007), *“Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico”* (CHILE, 2018), as *“Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio”* (CHILE, 2015) e a *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base* (BRASIL, 2017); a terceira diz respeito as concepções e fundamentos curriculares e pedagógicos presente nos referenciais curriculares supracitados na especificidade da educação física, retratando as concepções pedagógicas, conteúdos e objetivos formativos desse componente curricular; a quarta seção tem como objeto específico o Esporte, como conteúdo específico da Educação física, em que descrevemos os fundamentos teóricos e organização curricular apresentadas nas proposições curriculares estudadas, buscando identificar os pontos de convergências e divergências entre elas; por fim, a quinta e última seção, nos dedicamos a apresentar os alinhamentos teóricos e conceituais presentes no referenciais curriculares nacionais nas políticas educacionais e curriculares para a educação básica: Brasil, Uruguai e Chile.

## 2. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO BR, CHILE E URUGUAI

Pretendemos nesta seção situar o Brasil, o Chile e o Uruguai como países que compõem a América Latina, expondo aspectos relacionados às questões econômicas, políticas e sociais. Essa incursão traz elementos fundamentais para compreendermos a realidade latino-americana pós década de 1990 e suas implicações para a política educacional e curricular atual dos referidos países.

Entendemos que a política curricular se configura como uma particularidade da política educacional, que “[...] estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Dessa forma, o currículo, objeto histórico e social, não pode ser “[...] entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Nesse sentido, nos tópicos a seguir faremos uma incursão teórica quanto às condições geopolíticas e sociodemográficas; quanto às relações de gênero e suas disparidades; quanto às condições de vida, focalizando a questão da pobreza e da extrema pobreza; e, por fim, as condições de escolaridade estabelecidas historicamente nesses países.

### 2.1. AMÉRICA LATINA: SITUANDO O BRASIL, O CHILE E O URUGUAI

#### 2.1.1. Condições geopolíticas

A América Latina<sup>10</sup> é uma região localizada no Continente Americano, sendo formada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai, Haiti, Venezuela. O Brasil nem sempre integrou o grupo de países latino-americanos, incorporando-se a esse grupo somente quando:

---

<sup>10</sup> Para compreender a historiografia do termo, consultar: Bethell (2009) e Farret e Pinto (2011).

[...] a “América Latina” se tornou “*Latin America*”, isto é, quando os Estados Unidos, e por extensão a Europa e o restante do mundo, passaram a considerar o Brasil parte integrante de uma região chamada *Latin America*, começando nos anos 1920 e 1930, mas principalmente durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. E quando, ao mesmo tempo, os governos e intelectuais hispano-americanos passaram a incluir o Brasil no seu conceito de “América Latina”, e alguns (poucos) brasileiros começaram a se identificar com a América Latina (BETHELL, 2009, p. 305-306).

Em linhas gerais, nota-se, então, que o Brasil passou a incorporar o conjunto de países dessa Região em detrimento de interesses econômicos e geopolíticos alinhados às necessidades dos Estados Unidos da América que, diante da Conferência Pan-Americana realizada em Havana, Cuba (1928), como nos mostra Bethell (2009, 307), começou a “[...] focar mais seriamente na América Latina. Isso significava as 20 repúblicas ao sul do Rio Grande (18 hispano-americanas, o Haiti e o Brasil)”. Essa visão dos Estados Unidos acerca da América Latina ou “*Latin America*” influenciou, inclusive, instituições e governos, como a Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas (CEPAL), criada em 1948 (BETHELL, 2009). Nessa direção, Farret e Pinto (2011, p. 39) também sugerem que este termo para designar o grupo de países da Região, ganhou mais notoriedade e consolidou-se internacionalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, principalmente, “[...] por meio da ação dos organismos políticos multilaterais.”

Dos países que compõem essa Região, são especificamente da América do Sul a Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela. A Guiana e o Suriname são países que, territorialmente, estão localizados na subregião da América do Sul, contudo, Visentini (2010, 28) esclarece que, “[...] a Guiana francesa, que é parte integrante da França e da União Europeia, a Guiana (ex-inglesa) e o Suriname (ex-Guiana holandesa) formam uma região geopolítica própria, as Guianas, voltadas para o Caribe [...]”. Esse alinhamento aos países caribenhos também é identificado nos relatórios produzidos pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 2020).

Todavia, as informações disponíveis no sítio eletrônico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL<sup>11</sup>), nos indicam uma tentativa de aproximação e integração política, econômica e social em relação a esses países e os demais da América do Sul. Como consequência, em certa medida, por intermédio desses países, pode-se identificar, também, uma tentativa de integração entre o MERCOSUL e a Comunidade do Caribe (CARICOM<sup>12</sup>), da qual Guiana e Suriname são listados como Estados Membros (CARICOM, 2020). Nesse sentido, Guiana e Suriname, foram incorporados ao MERCOSUL, na qualidade de países associados, a partir de 2015, estabelecidos, respectivamente, nos documentos MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 18/15 e MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 21/15 (MERCOSUL, 2015).

Na atualidade, os idiomas predominantes na região, com exceção do Brasil, no qual a língua predominante é o português, em razão do processo de colonização pelos portugueses, os demais países da América Latina, colonizados predominantemente pelos espanhóis, possuem como língua predominante o espanhol. Contudo, destacamos que o português e o espanhol, apesar de predominarem, não são as línguas nativas. Essas línguas foram incorporadas, nesse processo colonizador que, demarcado pela expansão mercantilista, encontrou forte resistência dos povos nativos dessa Região (MILESKI, 2013). Conforme assinala Mileski (2013, p. 42): “O contato e a colonização destes territórios, como ocorrido em toda a América Latina, não foi um processo pacífico, pelo contrário, foi um processo de expropriação violento e de constantes lutas entre os indígenas e os conquistadores”.

Nesse contexto, observamos uma constituição geopolítica regional com características próprias e decorrente de um processo histórico de colonização e

---

<sup>11</sup> O MERCOSUL foi criado a partir de um encontro entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai no dia 26 de março de 1991, em Assunção, capital do Paraguai. Nessa ocasião, os quatro países firmaram um acordo chamado “Tratado de Assunção” que lhes permitia realizar negócios comerciais entre si, além de agir conjuntamente para assinar acordos com outros países do mundo, e sentava as bases para continuar trabalhando em diferentes áreas (MERCOSUL, 2020, n.p.).

<sup>12</sup> De acordo com informações no sítio eletrônico oficial - <https://caricom.org/our-community/who-we-are/> -, a Comunidade do Caribe (CARICOM) é um agrupamento de vinte países: quinze Estados Membros e cinco Membros Associados. Acolhe cerca de dezesseis milhões de cidadãos, 60% dos quais com menos de 30 anos, e dos principais grupos étnicos indígenas, africanos, indianos, europeus, chineses, portugueses e javaneses. A comunidade é multilíngua; sendo o inglês a principal língua complementada pelo francês e holandês e variações destes, bem como expressões africanas e asiáticas (CARICOM, 2020).

decolonização que delimitaram seu espaço sócio demográfico, suas particularidades políticas e sociais.

### 2.1.2. Condições sociodemográficas e suas particularidades

Neste subtópico apresentamos alguns indicadores sociodemográficos<sup>1314</sup> que nos possibilitam, de forma mais geral, compreender a realidade da América Latina, articulando-a às realidades específicas dos países que a incorporam, particularmente o Brasil, Chile e Uruguai, objetos desta pesquisa.

A começar pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quando considerado por Regiões, a América Latina e o Caribe<sup>15</sup>, juntos, registraram em 2019 um índice de 0,766<sup>16</sup>, estando a frente de Regiões como a África Subariana (0,547), Ásia do Sul (0,641), Estados Árabes (0,705) e da Ásia Oriental e Pacífico (0,747) (PNUD, 2020).

Nessa mesma classificação organizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2020), observamos que, de um modo geral, os países da América do Sul, são classificados em dois (2) grupos predominantes: **1) Desenvolvimento humano muito elevado**: Chile (0,851 – posição 43<sup>o</sup>); Argentina (0,845 – posição 46<sup>o</sup>) e Uruguai (0,817 – posição 55<sup>o</sup>); e, **2) Desenvolvimento humano elevado**: Peru (0,777 – posição 79<sup>o</sup>); Colômbia (0,767 – posição 83<sup>o</sup>); Brasil (0,765 – posição 84<sup>o</sup>); Equador (0,759 – posição 86<sup>o</sup>); Paraguai (0,728 – posição 103<sup>o</sup>); Estado Plurinacional da Bolívia (0,718 – posição 107<sup>o</sup>); República Bolivariana da Venezuela (0,711 – posição 113<sup>o</sup>) (PNUD, 2020).

Considerando, ainda, a posição territorial, no segundo grupo, cujo Desenvolvimento humano é classificado como elevado, podemos incluir, também,

---

<sup>13</sup> Destacamos que os dados quantitativos apresentados, representam valores estimados a partir das metodologias que cada instituição referenciada utilizou para calculá-los. Desta forma, esses valores podem sub e/ou superestimar a realidade. Contudo, isso não invalida nem os dados indicados nem a análise realizada.

<sup>14</sup> Um quadro mais completo desses indicadores pode ser verificado no Apêndice 1.

<sup>15</sup> Não há uma separação entre América Latina e o Caribe para mensuração de valores nos relatórios elaborados pelo PNUD.

<sup>16</sup> Um índice composto que mede as realizações médias em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: **uma vida longa e saudável, o conhecimento e um padrão de vida digno**. Esse índice considera uma escala de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0, menos desenvolvido, e quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido (PNUD, 2020).

o Suriname, com IDH de 0,738, ocupando a posição de número 97º, de um total de 189 países. A Guiana é a única que, localizada territorialmente ao Sul do continente Americano, está classificada no grupo de países com **Desenvolvimento humano médio**, tendo o IDH de 0,683, configurando-se na posição de número 122º (PNUD, 2020).

Além do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Desigualdade de Gênero<sup>17</sup> (IDG), que se refere à “[...] medida composta que reflete a desigualdade de realização entre mulheres e homens em três dimensões: **saúde reprodutiva, capacitação e mercado de trabalho**”<sup>18</sup> (PNUD, 2020, p. 19, grifos nossos), também é outro indicador social importante para caracterizar a América Latina. Nesse sentido, com relação a esse índice, considerando o relatório do PNUD (2020), juntos, América Latina e o Caribe, possuem um índice de 0,389.

Com relação ao IDG especificamente dos países sul-americanos, tem-se: Chile: 0,247 (55º); Uruguai: 0,288 (62º); Argentina: 0,328 (75º); Equador: 0,384 (86º); Peru: 0,395 (87º); Brasil: 0,408 (95º); Estado Plurinacional da Bolívia: 0,417 (98º); Colômbia: 0,428 (101º); Suriname: 0,436 (105º); Paraguai: 0,446 (107º); República Bolivariana da Venezuela: 0,479 (119º); e, a Guiana: 0,462 (115º) (PNUD, 2020).

Particularmente em relação aos três (3) países objetos dessa pesquisa, Brasil, Chile e Uruguai, o Chile aparece na posição 55º em relação ao total de 189 países, sendo o 1º colocado entre os países da América do Sul; o Uruguai aparece na posição 62º, sendo o 2º colocado quando comparado aos países sul-americanos; e, por fim, o Brasil aparece na posição 95º nessa classificação e em 6º em relação aos países da América do Sul. Desses três países, o único que demonstrou melhora entre 2018 e 2019, de acordo com o *ranking* do PNUD foi o Chile, que saltou de 0,288 (62º posição) em 2018 para 0,247 (55º) em 2019. O Uruguai de 0,275 (59º posição) saltou para 0,288 (62ª posição). Por fim, o Brasil

---

<sup>17</sup> Considerado os critérios classificatórios elegidos pelo PNUD (2020), esse índice também considera os valores numa escala de 0 a 1. Porém, diferentemente do IDH, no IDG, quanto mais próximo de 1 significa que há maior desigualdade entre os gêneros. Por sua vez, quanto mais próximo de 0 o valor estiver, significa que há uma tendência a ter mais igualdade entre os gêneros.

<sup>18</sup> Para a medida da **saúde reprodutiva** são considerados como indicadores: a mortalidade materna e a taxa de gravidez na adolescência. Para a medida da **capacitação/empoderamento** são considerados como indicadores: a proporção de mulheres no Congresso e o acesso a Educação Secundária e Superior, em relação aos homens. Para a medida do **mercado de trabalho** é considerado o indicador referente à taxa de participação laboral (PNUD-CHILE, 2020).

que em 2018 apresentava um índice de 0,386 (89ª posição), saltou para 0,408 (95ª posição) em 2019 (PNUD, 2019; 2020).

Apresentados esses índices, com relação ao número total de habitantes, os últimos dados compilados e disponibilizados pelo Banco Mundial, por meio de serviço eletrônico<sup>19</sup>, estimam que em 2019 a população da América Latina e do Caribe, juntas, somaram aproximadamente 646.430.843 milhões de pessoas. Deste quantitativo, segundo dados compilados no relatório *Proyecciones de Población 2019*, publicado em 2020 pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), por meio do “Observatório Demográfico”, coordenado pelo *Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)*, estima-se que 636 milhões habitam a América Latina (CEPAL, 2020). A partir desse relatório, se somarmos as estimativas apresentadas para as populações dos países que compõem, territorialmente, a subregião da América do Sul, observamos um quantitativo populacional aproximado de 398 milhões de pessoas<sup>20</sup> (CEPAL, 2020).

Dos países da América do Sul, o Brasil é o país mais populoso, apresentando um número estimado de 211.050 milhões de pessoas e configura-se como o maior país sul-americano em extensão territorial, possuindo aproximadamente 8.510.000 Km<sup>2</sup> (CEPAL, 2020; IBGE, 2021), fator que contribui para que seja considerado, também, o maior em número de habitantes. O Chile possui uma faixa territorial de 756.102 Km<sup>2</sup>, que comporta, estimadamente, 18.952 milhões de pessoas. Já o Uruguai, com uma extensão territorial de 176.215 Km<sup>2</sup>, comporta aproximadamente 3.462 milhões de pessoas (CEPAL, 2020; IBGE, 2021).

Com relação às áreas onde mais se concentram a população desses países, de acordo com o sítio eletrônico do IBGE<sup>21</sup>, estima-se que, em 2019 (último dado disponível no site do IBGE), 86,8% da população brasileira concentravam-se nas áreas urbanas enquanto que 13,2% residiam em áreas rurais. A mesma tendência foi observada em relação à população chilena e uruguaia. No Chile, 87,6% da população contabilizada em 2019, residiam em áreas urbanas enquanto que nas

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://data.worldbank.org/?locations=ZJ-BR-CL-UY>. Acesso em: 05/03/2021.

<sup>20</sup> Essa estimativa contempla, também, os dados populacionais do Suriname, Guiana e Guiana Francesa que, territorialmente, localizam-se na América do Sul.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://países.ibge.gov.br/#/mapa/ranking/brasil?indicador=77849&tema=5&ano=2019>. Acesso em 08/03/2021.

áreas rurais o quantitativo era de 12,4%. Em relação ao Uruguai, 95,4% do contingente populacional viviam em áreas urbanas enquanto que 4,6% viviam em áreas consideradas rurais (IBGE, 2021).

### 2.1.3. Condições de gênero e suas disparidades

São muitos os dados que nos auxiliam a caracterizar e compreender a população desses três (3) países em suas especificidades e particularidades. No Brasil, dos 211.050 milhões de pessoas, 107.316.359 milhões, em 2019, eram mulheres, enquanto que, para o mesmo período, contabilizou-se 103.733.160 milhões de homens (CEPAL, 2020; IBGE, 2021). Com relação ao Chile, do total estimado em 2019, 18.952 milhões de pessoas, 9.610.261 milhões eram mulheres enquanto que 9.341.774 milhões eram homens (CEPAL, 2020; IBGE, 2021). Por fim, no Uruguai, das 3.462 milhões de pessoas, 1.789.842 milhões eram mulheres enquanto que 1.671.889 milhões eram homens (CEPAL, 2020; IBGE, 2021)<sup>22</sup>.

Apesar de serem majoritárias nesses três (3) países, e, em muitos outros da Região, as mulheres são as que mais sofrem com as disparidades em relação a múltiplos aspectos relacionados às questões de gênero. Indicadores disponibilizados pelo “Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe”<sup>23</sup> (OIG)<sup>24</sup>, da CEPAL, nos mostram que essas disparidades são históricas nas relações sociais entre homens e mulheres. Os indicadores relativos às questões de gênero apontados pela CEPAL-OIG (2021) estão divididos em três (3) grandes grupos de autonomia: **1) autonomia econômica; 2) autonomia na tomada de decisões;** e, **3) autonomia física**. Não faremos neste momento uma abordagem detalhada de todos os indicadores apontados que incorporam essas dimensões da autonomia<sup>25</sup>.

Ao grupo da **autonomia econômica** incorpora-se os indicadores: População sem renda própria por sexo; ao Tempo total de trabalho; Distribuição da população ocupada segundo nível de produtividade e sexo; Tempo de trabalho não

---

<sup>22</sup> Os dados relativos aos demais países da América Latina estão disponíveis no Apêndice 2.

<sup>23</sup> Esses indicadores podem ser acessados por meio do link: <https://oig.cepal.org/pt>.

<sup>24</sup> A partir daqui referenciado como CEPAL-OIG.

<sup>25</sup> O site <https://oig.cepal.org/pt/indicadores> mostra um detalhamento em relação aos indicadores.

remunerado segundo rendimentos próprios por sexo; e, Índice de Feminidade da pobreza. Ao grupo da **autonomia na tomada de decisões** incorpora-se os indicadores: Poder executivo: porcentagem de mulheres nos gabinetes ministeriais; Poder legislativo: porcentagem de mulheres no órgão legislativo nacional (câmara baixa ou única); Poder judiciário: porcentagem de ministras no máximo tribunal de justiça ou corte suprema; Mulheres prefeitas eleitas; Mulheres vereadoras eleitas; Países que assinaram e ratificaram o Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; e, Nível hierárquico dos Mecanismos para o Avanço da Mulher (MAM). Por fim, ao grupo da **autonomia física** incorpora-se os indicadores: Femicídio ou feminicídio; Morte de mulheres provocada por seu companheiro ou ex-companheiro; Maternidade em adolescentes; Demanda insatisfeita de planejamento familiar; e, Mortalidade materna (CEPAL-OIG, 2021).

Nossa intenção inicial é apresentar um quadro mais geral. Nessa direção, indicamos que se pôde observar a partir dos indicadores analisados pela CEPAL-OIG (2021) que as mulheres latino-americanas sofrem mais com as múltiplas determinações que corroboram para a desigualdade entre gênero do que os homens. As mulheres possuem maior sobrecarga de trabalho; menor remuneração/rendimento financeiro; ocupam em maior número os cargos considerados de baixa produtividade; sofrem mais com os abusos físicos; ocupam menos cargos de representatividade; dentre outros (CEPAL-OIG, 2021).

A “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Rendimento de todas as fontes 2019”, publicada pelo IBGE (2020), demonstra que, considerando-se o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos da população ocupada – pessoas de 14 anos ou mais de idade -, a mulher recebeu em média R\$ 1.985,00 em 2019 enquanto que o homem, no mesmo período, recebeu em média R\$ 2.555,00. Isso significa que, de acordo com o estudo “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil<sup>26</sup>”, também publicado pelo IBGE (2021), “em 2019, as mulheres receberam 77,7% ou pouco mais de  $\frac{3}{4}$  do rendimento dos homens” (IBGE, 2021, p. 4).

---

<sup>26</sup> Os valores do estudo referem-se ao ano de 2019.

Essa desigualdade salarial é agravada ainda mais quando a analisamos tomando como parâmetro a cor ou raça. Conforme indica o próprio IBGE (2020, p. 5): “As pessoas de cor branca apresentaram rendimentos 29,9% superiores à média nacional (R\$ 2.308,00), enquanto as pardas e pretas receberam rendimentos 25,5% e 27,5%, respectivamente, inferiores a essa média em 2019”.

Outro indicador que expressa essa desigualdade de gênero e de cor ou raça, diz respeito à taxa de participação na força de trabalho. Em 2019, a taxa total de participação na força de trabalho foi de 54,5% para as mulheres - entre 15 ou mais anos de idade - e de 73,7% para os homens. Desse total, considerando a cor ou raça, 55,7% eram mulheres brancas, 53,5% eram mulheres preta ou pardas, 74,1% eram homens brancos e 73,4% eram homens pretos ou pardos (IBGE, 2021).

No Brasil, as mulheres também correspondem às que mais realizam afazeres domésticos, seja no próprio domicílio ou não, taxa essa que se eleva ainda mais, quando consideramos a cor ou raça. A “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Outras formas de trabalho 2019”, demonstra que a taxa de realização de afazeres domésticos, por pessoas de 14 anos ou mais de idade, é maior em mulheres, sendo 92,1%, em relação aos homens, de 78,6%. Quando analisada por raça ou cor, essa taxa chegou a 91,5% em mulheres brancas, 94,1% em mulheres pretas e 92,3% em mulheres pardas (IBGE, 2020).

Quando considerado o nível de instrução e a atividade econômica, os serviços domésticos<sup>27</sup> no Brasil estão associados ao baixo nível de instrução – Sem instrução ou Fundamental incompleto –, chegando ao percentual de 50,7%, atrás apenas do setor econômico agropecuário, com 64,8%. Essas atividades também foram as que, em 2019, no Brasil, mais concentraram trabalhadores informais: Serviços domésticos, com 72,5%, e, Agropecuária, com 67,2% (IBGE, 2020).

Com relação a outros indicadores: 29,7% das mulheres, entre 18 a 24 anos, frequentavam o ensino superior em comparação à taxa de 21,5% dos homens de mesma idade; por fim, considerando o ano de 2020, foram contabilizadas taxas de 16,0% das mulheres dentre os vereadores eleitos e 37,4% de ocupação em cargos gerenciais (IBGE, 2021).

---

<sup>27</sup> Vale ressaltar que, a partir dos indicadores de gênero analisados pela CEPAL-OIG (2020), é possível observarmos a prestação de serviços domésticos, consta-se como a atividade que concentra cerca de 40,6% das mulheres latino-americanas.

Alguns indicadores de gênero disponibilizados pelo *Instituto Nacional de Estadística* do Chile (INE-CHILE) também demonstram haver desigualdade, sendo a mulher a mais afetada. A exemplo do Brasil, no Chile, em 2019, a diferença salarial, considerando a atividade laboral principal, foi em média de 28,1%. Isso significa, de acordo com os dados apontados pelo INE-CHILE (2019), enquanto o homem ganhou 704,3 mil de pesos chilenos, a mulher ganhou, em média 506,7 mil pesos chilenos, no mesmo período. Essa disparidade entre os rendimentos recebidos é percebida, ainda, quando se compara outros parâmetros: quantidade de horas trabalhadas; por idade e nível educacional; pessoas sem rendimentos próprios; renda per capita segundo chefe da casa (INE-CHILE, 2019).

Tendo-se em vista a taxa de participação na força de trabalho<sup>28</sup>, para o último trimestre de 2020, foram registradas as seguintes taxas: 1) 45,5% das mulheres participação da força de trabalho nacional em comparação à 68,5% dos homens para o mesmo indicador, apresentado uma diferença percentual de 23,2%; 2) 4.413.143 milhões de mulheres estavam fora da força de trabalho no mesmo período enquanto que, em relação aos homens, esse quantitativo era de 2.440.305 milhões; 3) a taxa de ocupação nacional foi de 40,3% para mulheres e de 61,7%, com uma diferença percentual de 21,4%; 4) a taxa de desocupação nacional foi de 10,9% para mulheres em comparação aos homens, que registraram 9,8%; 5) 96,6% das mulheres declararam não participarem da força de trabalho devido à cuidados familiares e/ou afazeres domésticos. Os homens registraram um valor de 3,4% em relação aos mesmos motivos (INE-CHILE, 2020).

No Uruguai esta realidade se repete. De acordo com o relatório “*Global Wage Report 2018/2019: what lies behind gender pay gaps*”, publicado em 2018 pela Organização Mundial do Trabalho (OIT), considerando a remuneração mensal, a diferença de salário entre a mulher e o homem, no Uruguai, é, em média 23,0%. No relatório “*Estadística de género 2019*”, publicado pelo *Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)*, são apresentadas duas (2) situações: na primeira, considerando-se o rendimento por hora trabalhada na atividade laboral principal, percebe-se que as mulheres receberam, proporcionalmente, 94,9% em relação ao valor recebido

---

<sup>28</sup> Trata-se de pessoas de 15 anos ou mais de idade. Incorpora-se a este grupo as pessoas que estão ocupados, as pessoas que não estão trabalhando, mas buscam trabalho (desocupados) e as pessoas que buscam trabalho pela primeira vez (INE-CHILE, 2021).

pelos homens; na segunda, considerando-se o rendimento total na atividade laboral principal, observa-se que as mulheres receberam, proporcionalmente, 76,3% em relação recebido pelos homens (URUGUAI, 2020).

Conforme disposto no referido relatório, esta diferença é atribuída ao fato de que as mulheres trabalharam menos horas remuneradas, que, por sua vez, é “[...] produto da carga elevada de trabalho não remunerado que se constitui em uma barreira para a inserção plena da mulher no mercado de trabalho (emprego)” (URUGUAI, 2020, p. 36). No Uruguai, o percentual de mulheres com 14 anos ou mais de idade que atuava em trabalho doméstico, em 2019, representava 11,8% em comparação ao percentual de 1,2% homens na mesma idade (URUGUAI, 2019).

Esse mesmo argumento é apontado pelo IBGE (2021), o qual sugere que a baixa participação da mulher no mercado de trabalho deve-se, em partes, às horas que dispensa aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos. No Brasil, em média, em 2019, as mulheres dispenderam cerca de 20,7 (mulheres brancas) e 22,0 (mulheres pretas) horas semanais nesse tipo de atividade. Em contrapartida, no mesmo período, os homens dispenderam 10,9 (homens brancos) e 11,0 (homens pretos) horas semanais (IBGE, 2021).

Levando-se em consideração os dados disponibilizados pelo *Instituto Nacional de Estadística do Uruguay* (INE-URUGUAI), no “*Boletín Técnico: Actividad, Empleo, Desempleo anual, cuarto trimestre y diciembre 2019*”, no que tange a outros indicadores da participação da mulher na força de trabalho, tem-se: 1) em 2019, a taxa total de emprego foi registrada em 56,7 pontos percentuais, sendo que, para as mulheres registrou-se 49,0% enquanto para os homens esse valor foi de 64,9%. As mulheres também apresentaram taxas de emprego inferiores às dos homens quando consideramos valores específicos de idade; 2) a taxa de desemprego total registrada foi de 8,9 pontos percentuais. Desse valor, comparando-se os sexos, 7,3% dos desempregados eram homens e 10,7% eram mulheres; 3) a taxa de atividade<sup>29</sup> para o mesmo ano foi de 62,2%, sendo que, em relação às mulheres registrou-se uma taxa de 54,9% e para os homens 70,1% (INE-URUGUAI, 2020).

---

<sup>29</sup> Medida pela razão entre a população economicamente ativa e a população de 14 anos ou mais de idade, multiplicado por 100 (URUGUAI, 2020).

Com relação às atividades laborais, de modo geral, Brasil, Chile e Uruguai seguiram a mesma tendência, qual seja, a de predominância das mulheres na ocupação das atividades laborais ligadas aos Serviços Domésticos, Educação, Serviços Sociais e à Saúde (INE-CHILE, 2019; URUGUAI, 2020; IBGE, 2020).

Os dados estatísticos apresentados até aqui representam a desigualdade entre homens e mulheres, não só dos países analisados como, também, da Região latino-americana. Nas palavras de Escobar Salazar (2015, p. 50, grifos nossos):

Particularmente na América Latina, junto com a tendência crescente de incorporação das mulheres no mercado de trabalho, nas últimas décadas observam-se significativas diferenças **salariais entre os sexos, aumento da taxa de desemprego feminino, bem como a maior participação das mulheres nas ocupações informais, as quais corroboram para uma situação de maior precariedade da força de trabalho feminina.**

Gentili (2012, p. 6) expressava essa desigualdade entre homens e mulheres, no contexto de participação econômica ao enfatizar que:

Ainda que as mulheres tenham, hoje, níveis educativos iguais e/ou superiores aos dos homens, seus empregos seguem sendo os mais precários; seu acesso aos postos de comando e direção segue sendo muito limitado ou absolutamente escasso; seus salários muito ou muitíssimo mais baixos que os salários dos homens, inclusive quando exercem os mesmos postos de trabalho e possuem os mesmos níveis de escolaridade.

Em outro estudo, Gentili (2016) aponta as desigualdades salariais, não só entre mulheres e homens, como também, entre trabalhadores nacionais e estrangeiros, formais e informais, são resultados tanto de fatores como a experiência, o nível educativo, o nível de qualificação, a atividade econômica, a região (urbana ou rural), quantidade de horas trabalhadas; quanto de fatores relacionados à “[...] dinâmicas de penalização que castigam os trabalhadores simplesmente pelo fato de serem “mulheres”, “migrantes”, “trabalhadores informais” ou tudo isso ao mesmo tempo” (GENTILI, 2016, p. 138). Gentili também aponta: “Um homem ganha mais que uma mulher; uma mulher branca mais que uma mulher negra; uma mulher negra urbana ganha mais que uma mulher indígena campesina; uma mulher sem filhos ganha mais que uma mulher com filhos [...]”.

Essa realidade é um retrato da dinâmica da divisão social e sexual do trabalho<sup>30</sup> que, para Escobar Salazar (2015), teve início, simultaneamente, com o surgimento do capitalismo. Antunes (2009) assevera que, apesar da força de trabalho feminina ter avançado em diversos países, as mulheres foram/são absorvidas, em maior parte, pelo universo do trabalho *part time* (tempo parcial), precarizados e desregulamentado. Antunes também confirma a tendência que dos dados levantados, qual seja, a de que a “[...] expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 105).

Salientamos, então, que os dados estatísticos levantados até o momento nos permitiram, de forma geral, compreender algumas determinações que atravessam as relações sociais da população latino-americana, com enfoque nas questões de gênero, a partir dos países pesquisados. Contudo, as relações sociais dessa Região não são atravessadas apenas por questões de gênero, existem, também, outras determinações fundamentais, a exemplo da pobreza e da extrema pobreza.

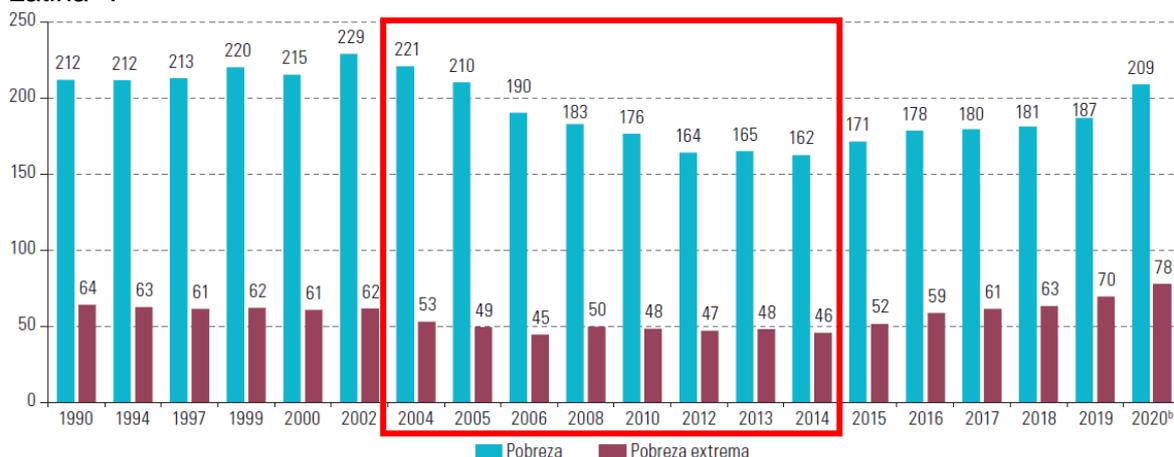
#### **2.1.4. Condição social: entre a pobreza e a extrema pobreza**

Segundo o último estudo publicado pela CEPAL (2021), “Panorama Social da América Latina 2020”, estima-se que, em 2020, em meio à pandemia mundial por COVID-19, haviam 209 milhões de pessoas, residentes nos países latino-americanos, em situação de pobreza. O estudo identificou, também, que cerca de 78 milhões da população dessa Região viviam em situação de extrema pobreza no mesmo período (CEPAL, 2021). O Gráfico 1 a seguir, representa a evolução histórica em relação a taxa de pobreza e extrema pobreza na América Latina, em valores estimados pela CEPAL (2021).

---

<sup>30</sup> Em a Ideologia Alemã, Marx e Engels (2007) indicam que a forma embrionária da divisão do trabalho teve origem na própria divisão sexual do trabalho na estrutura familiar, a qual a mulher e os filhos eram tidos como escravos do homem. Para os autores, a divisão do trabalho só se configurou como tal a partir do momento em que surgiu uma divisão do trabalho material e intelectual.

**Gráfico 1.** Taxa de pobreza e pobreza extrema em milhões de pessoas na América Latina<sup>31</sup>.



**Fonte:** Panorama Social da América Latina 2020 (CEPAL, 2021, p. 15).

Como se pode observar no Gráfico 1, o decênio de 2004 a 2014 foi o período em que mais houve queda nas estimativas de pobreza e extrema pobreza na América Latina. Autores como Mattei (2015), Silveira (2016) e Pase e Melo (2017) atribuem parte dessa redução às políticas de combate à pobreza, a exemplo de Programas de Transferência Condicionada de Renda como: o Programa Bolsa Família (Brasil), criado em 2002; Plano de Atenção a Emergência Social (Uruguai), criado em 2005; e o Chile Solidário (Chile), criado em 2002. De acordo com Nascimento e Reis (2009, p. 191), esses programas de transferência de renda, formulados e/ou reformulados no início do século XXI, atrelam-se “[...] intrinsecamente aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio<sup>32</sup>, sendo considerados, em alguns desses países, a principal política social em vigor.”

Segundo estimativas da CEPAL (2021), sem a participação dos programas de transferência de renda, para 2020, seriam aproximadamente 230 milhões na pobreza e 98 milhões na extrema pobreza, considerando a Região Latino-americana.

<sup>31</sup> As médias foram ponderadas dos seguintes países da região: Argentina, Bolívia (Estado Plurinacional da), Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (República Bolivariana) (CEPAL, 2021).

<sup>32</sup> Os Objetivos do Milênio são: 1) Redução da Pobreza; 2) Atingir o ensino básico universal; 3) Igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade na infância; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental; e, 8) Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento (ONU-BRASIL, 2021). Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/post-2015.html>.

Entendemos que, em certa medida, esses programas amenizaram os efeitos relativos à pobreza e à extrema pobreza, porém, concordamos com Nascimento e Reis (2009), ao apontarem de maneira crítica que esses programas de transferência de renda constituem-se em um paliativo e mostram-se, não só ineficazes como também estigmatiza a pobreza, à medida que, de um lado, não combatem as raízes da desigualdade na região e, de outro, tratam a pobreza à margem das próprias políticas sociais. Esse efeito paliativo é observado nos dados apresentados no Gráfico 1, no qual apesar de ter diminuído no período destacado, ela voltou a aumentar expressivamente a partir de 2015, intensificando-se em 2020, devido, dentre outros fatores, à crise sanitária por Pandemia COVID-19, na Região.

Para Cimadamore e Cattani (2007, p. 7): “A pobreza e a desigualdade são construções sociais que se desenvolvem e consolidam a partir de estruturas, agentes e processos que lhes dão forma histórica concreta”. Por isso, esses autores entendem que a pobreza resulta da ação concreta de agentes e de “[...] processos que atuam em contextos estruturais históricos [...]”. Por fim, afirmam, também, que os países da América Latina, desde épocas coloniais, são expressões desses fenômenos sociais – pobreza e desigualdade –, possuindo em comum, salvo as peculiaridades históricas e geográficas de cada país, os “[...] altíssimos níveis de pobreza e desigualdade que condicionam a vida política, econômica, social e cultural” (CIMADAMORE; CATTANI, 2007, p. 7).

A própria Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), no relatório “Panorama Social da América Latina 2019”, publicado em 2020, reconhece que a pobreza e a desigualdade são variáveis que resultam de problemas estruturais, “[...] associados aos modelos de desenvolvimento predominantes nos países da região, em suas diversas manifestações e característica” (CEPAL, 2020, p. 6). Em outra passagem, a CEPAL (2020) reafirma seu ponto de vista em relação à desigualdade, afirmando que ela “[...] é uma característica histórica e estrutural das sociedades latino-americanas e caribenhas; ela se manteve e reproduziu inclusive em períodos de crescimento e prosperidade econômica.”

Coadunamos com Leguizamón (2007, p. 80), quando indica que “[...] os aspectos histórico-estruturais vinculados à dinâmica econômica da acumulação da riqueza são fundamentais para se entender a produção massiva da pobreza”. A

autora destaca alguns desses fatores: “[...] a degradação dos recursos produtivos, a alta dos preços dos produtos para a subsistência, a falta de emprego ou sua precarização, a lacuna de direitos de acesso a meios de subsistência, como água, terra e alimentos básicos, ou a impossibilidade de acesso a eles” (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 80).

A pobreza é um problema social que, na América Latina, está longe de ser resolvido plenamente, tendo em vista que a partir de 2015, as estimativas em relação ao quantitativo de pessoas na linha da pobreza e da extrema pobreza voltaram a se elevar. Para a CEPAL (2020), um dos fatores que justificam esse aumento na projeção das taxas de pobreza e pobreza extrema na região, refere-se, predominantemente, ao aumento na pobreza de países como o Brasil e a República Bolivariana da Venezuela<sup>33</sup>.

Levando-se em consideração o Índice de Gini<sup>34</sup>, a partir dos dados estimados pelo Banco Mundial<sup>35</sup>, se compararmos outros países da América do Sul, de fato, veremos que o Brasil, no período de 2015 a 2018, registrou os maiores aumentos desse indicador e, por consequência, maior desigualdade em relação à distribuição de renda. O Gráfico 2, logo abaixo, apresenta esse índice.

---

<sup>33</sup> Com relação à América do Sul, exceto os países identificados acima, a CEPAL (2020) alega que houve, entre 2014 a 2017, uma redução dessas taxas, mas que em 2018, essas começaram a aumentar novamente, devido ao aumento registrado na Argentina.

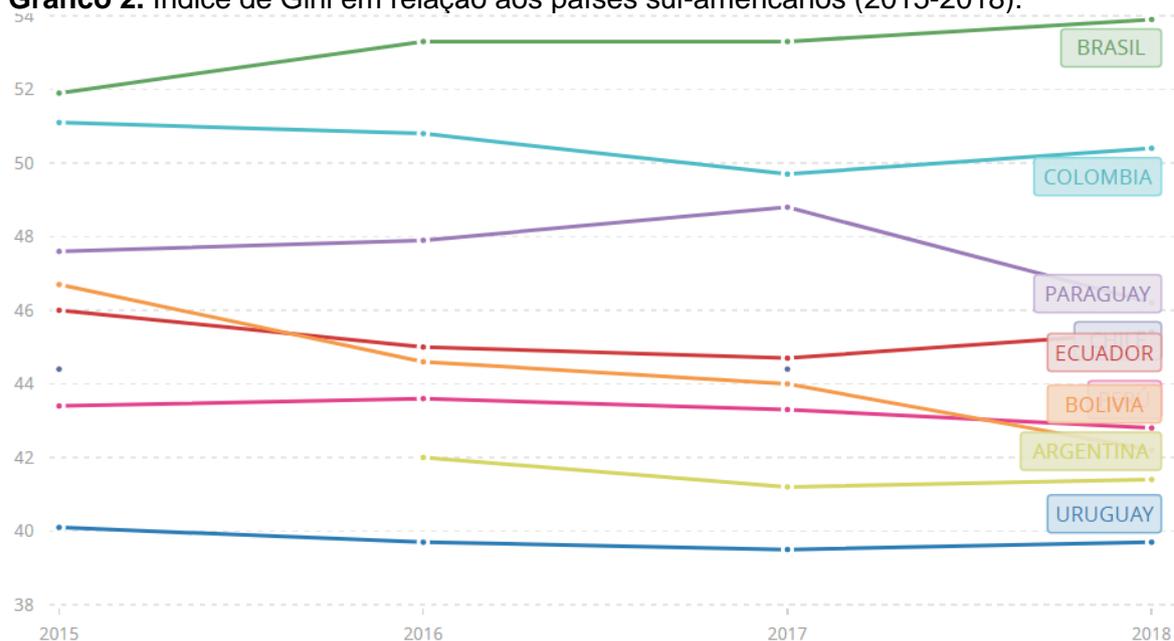
<sup>34</sup> Esse índice mede a igualdade/desigualdade de renda. Quanto mais próximo o valor estiver de 0, significa maior tendência à igualdade. Por outro lado, quanto próximo de 100, significa maior tendência à desigualdade.

<sup>35</sup>

Disponíveis

em:

<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2018&locations=UY-BR-CL-PE-CO-PY-AR-EC-VE-BO&start=1980&view=chart>.

**Gráfico 2.** Índice de Gini em relação aos países sul-americanos (2015-2018).

**Fonte:** banco de dados Banco Mundial. Disponível em: [https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2018&locations=UY-BR-CL-PE-CO-PY-AR-EC-VE-BO&most\\_recent\\_value\\_desc=true&start=2015&view=chart](https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2018&locations=UY-BR-CL-PE-CO-PY-AR-EC-VE-BO&most_recent_value_desc=true&start=2015&view=chart).

As linhas de pobreza monetária são indicadores que quantificam as linhas de pobreza e a extrema pobreza, com base no poder de compra da pessoa. “[...] essas linhas tomam por base os requerimentos calóricos mínimos para subsistência das pessoas [...] estima-se uma linha de pobreza que deveria ser suficiente para custear gastos em necessidades básicas como transporte e vestuário, além de alimentação” (IBGE, 2020, p, 62). Nessa perspectiva, segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em matéria publicada em seu sítio eletrônico<sup>36</sup>, em 2018, 13,5 milhões da população brasileira encontravam-se em situação de extrema pobreza, ganhando cerca de R\$145,00 mensais ou US\$1,90<sup>37</sup> diário, para satisfazerem suas necessidades básicas de sobrevivência (IBGE, 2019). Em 2019, foram registradas

<sup>36</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acessado em 22/02/2021.

<sup>37</sup> atual linha internacional de extrema pobreza e fixada em **US\$ 1,90** por dia em termos de Poder de Paridade de Compra - PPC (ou, em inglês, PPP, *purchasing power parity*) [...]. Considerando que quanto maior o nível de renda média dos países, maior deve ser a linha de pobreza para que essa mantenha correspondência com o nível de rendimento médio daquela população, o Banco Mundial recomenda o uso das linhas de **US\$ 3,20 PPC** para países de renda média-baixa e **US\$ 5,50 PPC** para países de renda média-alta, grupo ao qual o Brasil pertence com mais 46 países (IBGE, 2020, p. 62, grifos nossos).

13,689 milhões de pessoas nessa, mantendo uma taxa de aproximadamente 6,5% (IBGE, 2020, p. 68).

Já em relação à linha da pobreza, nos dados publicados no relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020”, o IBGE aponta que o percentual de pessoal na linha da pobreza em 2012 foi de 26,5%, apresentando uma queda para 22,8% em 2014, mas voltando a apresentar um valor elevado em 2018 de 25,3%, com tendência novamente de queda em 2019, para 24,7% (IBGE, 2020). Assim, para esse último valor registrado pelo relatório, observamos que houve no Brasil um quantitativo de 52,5 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza. Logo, vivendo com uma renda de US\$5,5 por dia e per capita para satisfazerem suas necessidades básicas (IBGE, 2019). Na Tabela 1 a seguir, mostramos o perfil populacional sobre a qual há maior incidência das linhas de pobreza e extrema pobreza no Brasil.

**Tabela 1.** Incidência de pobreza e distribuição % da população pobre, segundo a raça, o sexo e a faixa etária (2019).

Características selecionadas	Total (1 000 pessoas)		Proporção de pessoas por classes de rendimento domiciliar <i>per capita</i>					
			Menos de US\$ 1,90 PPC 2011 (1)			Menos de US\$ 5,50 PPC 2011 (1)		
	Total	Distribuição percentual (%)	Total (1 000 pessoas)	Proporção (2) (%)	Distribuição percentual (%)	Total (1 000 pessoas)	Proporção (2) (%)	Distribuição percentual (%)
<b>Total</b>	209 415	100,0	13 689	6,5	100,0	51 742	24,7	100,0
<b>Sexo</b>								
Homens	101 054	48,3	6 525	6,5	47,7	24 883	24,6	48,1
Mulheres	108 361	51,7	7 163	6,6	52,3	26 859	24,8	51,9
<b>Cor ou raça (3)</b>								
Brancos	89 373	42,7	3 055	3,4	22,3	13 168	14,7	25,4
Pretos ou pardos	117 855	56,3	10 499	8,9	76,7	38 072	32,3	73,6
<b>Sexo e cor ou raça (3)</b>								
Homens brancos	42 222	20,2	1 420	3,4	10,4	6 298	14,9	12,2
Homens pretos ou pardos	57 790	27,6	5 049	8,7	36,9	18 358	31,8	35,5
Mulheres brancas	47 151	22,5	1 635	3,5	11,9	6 870	14,6	13,3
Mulheres pretas ou pardas	60 065	28,7	5 450	9,1	39,8	19 714	32,8	38,1
<b>Grupos de idade</b>								
0 a 14 anos	41 428	19,8	4 692	11,3	34,3	17 258	41,7	33,4
15 a 29 anos	47 196	22,5	3 515	7,4	25,7	13 672	29,0	26,4
30 a 59 anos	87 938	42,0	4 937	5,6	36,1	18 360	20,9	35,5
60 anos ou mais	32 853	15,7	545	1,7	4,0	2 452	7,5	4,7

**Fonte:** Síntese de indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2020, p. 68).

Diante desses dados, o IBGE (2019), na pessoa de Pedro Rocha de Moraes, analista do Instituto à época, corroborando a afirmativa da CEPAL (2020), aponta que os níveis de pobreza no Brasil acentuaram-se a partir de 2015, devido a uma série de fatores, dentre os quais: fatores políticos, ideológicos e econômicos. O período mencionado foi demarcado por um processo de golpe institucional<sup>38</sup> contra a democracia brasileira que culminou na saída da então presidenta Dilma Rousseff

<sup>38</sup> Com relação a essa problemática, existem controvérsias quanto ter sido um golpe ou não. Contudo, apontamos que Silva, Pires e Pereira (2016) e Anderson *et al.* (2016) são autores que representam nossa compreensão do fato.

(2011-2016), representante do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como na ascensão ao poder federal do vice Michel Temer (2016-2018), pelo Partido Movimento Democrático Brasileiro, cujas perspectivas políticas, econômica e sociais alinharam-se ao neoliberalismo e ao conservadorismo (PMDB) (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016; ANDERSON *et al.*, 2016).

Com Temer, tem-se um resgate de políticas conservadoras e neoliberais, as quais podemos exemplificar a partir das Propostas de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016 (Senado) ou 241/2016 (Câmara dos Deputados), conhecida como PEC do Teto dos gastos públicos, transformada em Emenda Constitucional Nº 95, que instituiu nos termos do Artigo 106 “[...] um novo regime fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (BRASIL, 2016). Em outras palavras, considerando o contexto em que se configurou uma crise social, com índices elevados de pessoas na linha da pobreza e da extrema pobreza, essa Emenda Constitucional congelou os gastos com Educação, Saúde e Segurança por vinte (20) anos. Em análise do período, Silva, Pires e Pereira (2016, p. 9), indicam:

A política econômica do governo golpista de Temer e traidores da democracia (PMDB, PSDB, PSB, PDT, PPS e os outros partidos da extrema direita) continua rezando nessa mesma cartilha trazendo consigo a mesma lógica do capitalismo neoliberal, que se caracteriza por uma política econômica que privilegia o tripé: austeridade fiscal, aumento do superávit primário e livre câmbio. Tudo isso implica em cortes de investimentos e em gastos sociais do Estado [...].

Tal como no Brasil – observando as particularidades culturais, políticas, econômicas, territoriais, populacionais, dentre outras –, em outros países da América do Sul, especificamente, Chile e Uruguai, os números relativos à linha da pobreza e da extrema pobreza, também tem variado ao longo das últimas três (3) décadas, ora apresentando uma tendência crescente, ora uma tendência de estabilização e ora apresentando uma tendência decrescente em relação aos valores.

Com relação ao Chile, observamos que, nas últimas décadas, vem apresentando uma tendência de queda no quantitativo de pessoas situadas na linha de pobreza e extrema pobreza (CHILE, 2012; 2020). Segundo relatório “*Informe*

*Desarrollo Social 2020*<sup>39</sup>, publicado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Família (CHILE, 2020), o qual considerou dados de pobreza e extrema pobreza<sup>4041</sup> por rendimento – medidos em Pesos Chilenos, –, até o ano de 2017, registrou-se, em comparação ao ano de 2006, uma queda em ambas as taxas. Em 2006, o país registrava um percentual total de 29,1% de pessoas pobres, sendo que 16,5% da população estava situada na linha da pobreza, enquanto que 12,6% situava-se na linha da extrema pobreza. Contudo, em 2017 registrou-se um percentual total de 8,6% ou 1.528.284 milhões de pessoas pobres, sendo 6,3% (1.115.445 milhões) situadas na linha da pobreza e 2,3% (412.839 mil) na linha extrema pobreza (CHILE, 2020).

Lilian (2020) corrobora essa diminuição aparente no número de pessoas na linha da pobreza e extrema pobreza, no Chile, em partes, às políticas sociais desenvolvidas a partir da década de 1990, a qual demarca o momento de retomada da democracia no país. Conforme sustenta a autora, os primeiros governos, do Ex-presidente Patricio Aylwin (1990-1994) e do Ex-presidente Eduardo Frei (1994-1996), incorporaram medidas com base em um modelo de desenvolvimento neoliberal, no qual permitiu a entrada das empresas privadas em setores como saúde e educação, descentralizando ainda mais o poder do Estado, que já vinha sendo minado desde a ditadura. Nessa perspectiva, apesar de ter ocorrido aumento no gasto social, eram direcionados às políticas de proteção social focalizadas apenas à população em situação de pobreza e extrema pobreza (LILIAN, 2020).

No entanto, ainda com base nos estudos de Lilian (2020), observamos que, mesmo tendo ocorrido já na década de 1990, diminuição das taxas de pobreza e extrema pobreza, as políticas de focalização não abarcavam toda a população nessa situação, persistindo-se, então, elevadas taxas. Nesse sentido, já no início

---

<sup>39</sup> Os valores referentes à linha de pobreza e extrema pobreza levantados pelo documento fazem referência ao ano de 2017.

<sup>40</sup> A medida da pobreza e da extrema pobreza por insuficiência de renda compara a renda do lar com os valores da linha da pobreza e da extrema pobreza, que representam o valor mínimo necessário pra satisfazer um conjunto de necessidades básicas, com base nos padrões de consumo observados (CHILE, 2019, p. 8).

<sup>41</sup> De acordo com o relatório “*Situación de pobreza: síntesis de resultados (CASEN 2017)*”, publicado pelo *Ministerio de Desarrollo Social* (2018), considerando o mês de novembro e aqueles que possuíam um (1) integrante, estavam na linha da pobreza os chilenos que recebiam em 2017 o equivalente a 158.145 mil pesos chilenos. Na linha da extrema pobreza, estavam aqueles que recebiam o equivalente a 105.430 mil pesos chilenos (CHILE, 2018). Em janeiro de 2020, esses valores eram, respectivamente, 169.347 mil pesos para pessoas na linha da pobreza e, 112.898 mil pesos para pessoas na linha da extrema pobreza (CHILE, 2020).

do século XXI, foram criadas outras e/ou reformuladas outras políticas sociais, dentre elas: em 2002, no governo do Ex-presidente Ricardo Lagos (2000-2006), foi criado o *Sistema de Protección Social Chile Solidário*; em 2006, durante o primeiro mandato da Ex-presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), ocorreu a *Reforma Previsional* (2008) que, segundo Lilian (2020), permitiu a criação de um novo *Sistema de Pensiones Solidarias (SPS)*, bem como devolveu ao Estado o papel de garantir a Seguridade Social de 60% da população mais pobre; dentre outras.

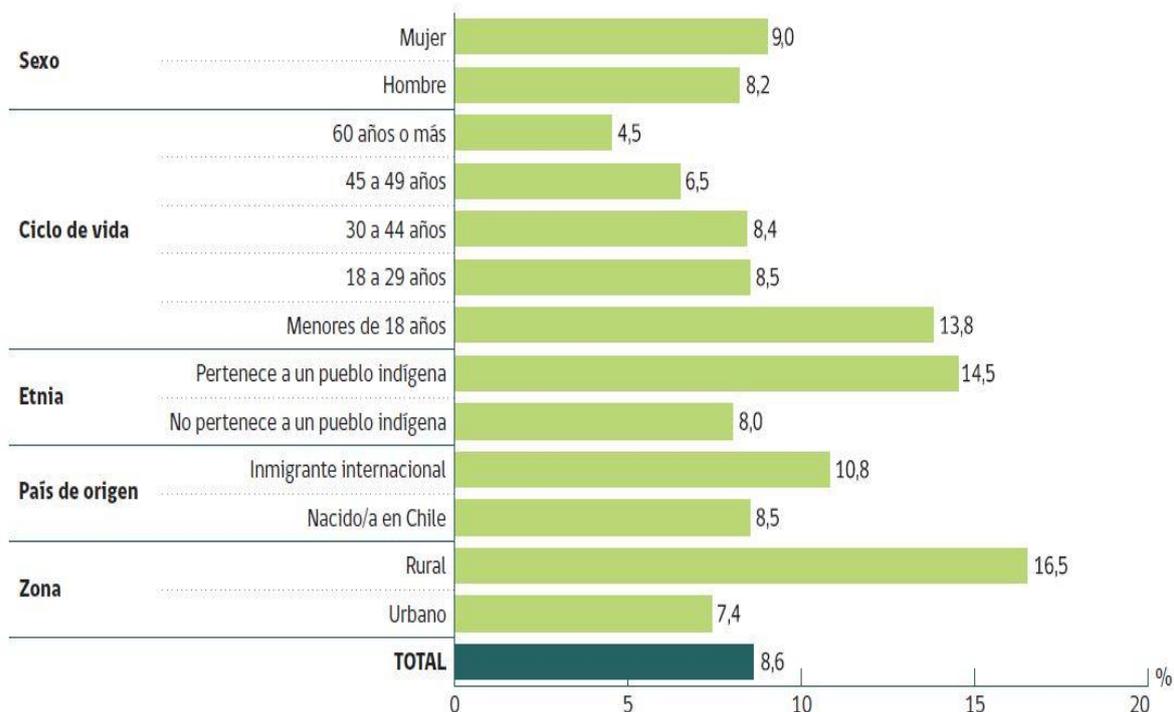
Lilian (2020) pondera que, se por um lado, houve diminuição nas taxas relativas à pobreza e à pobreza extrema, por outro, mantiveram-se, ainda, taxas elevadas de desigualdade social. Para Ruiz e Caviedes (2020), a alta concentração da propriedade privada e da renda no Chile é uma das causas principais para a desigualdade, em contraste à diminuição da pobreza. Nas palavras dos autores (2020, p. 90):

O que acontece, portanto, no contexto democrático, é um aprofundamento do caráter já avançado do capitalismo neoliberal chileno. A extrema concentração de propriedade e renda, desencadeada em meio à democracia, é a principal explicação para a desigualdade que contrasta com o declínio da pobreza, apesar do cenário de crescimento econômico e elevação geral – ainda que muito desigual – da renda.

Ruiz e Caviedes (2020, p. 90) apontam, também, que “[...] esse aprofundamento da concentração econômica é dado pela orientação pró-negócios, incorporada às políticas econômicas e sociais nas últimas décadas [...]”. No desenrolar dessa problemática, corroboramos com os autores citados à medida que entendemos que as políticas sociais engendradas, especialmente a partir da década de 1990, possuem como fundamento ideológico que incorpora a ideia da mercantilização à de democratização, reduzindo-a “[...] a mera liberdade mercantil e ao maior acesso ao consumo, que se alimenta, ademais, de um regime de “responsabilidade individual” [...]” (RUIZ; CAVIEDES, 2020, p. 90).

No Gráfico 3, apresentamos o perfil da população chilena mais afetada pela pobreza.

**Gráfico 3.** Incidência da pobreza por rendimento em diferentes populações, em 2017 no Chile.



**Fonte:** *Informe Desarrollo Social 2020* (CHILE, 2020, p. 42).

Como podemos observar no Gráfico, quando considerada a pobreza monetária, o perfil da população mais atingida aproxima-se do perfil identificado na Tabela 1 desta subseção, mostrada anteriormente, a partir de dados do IBGE (2020). Logo, identificamos, então, que os mais afetados são as mulheres (brancas, pretas ou pardas), os menores de dezoito (18) anos, os imigrantes e a população que habita a zona rural (CHILE, 2020). Características semelhantes são observadas, também, quando analisamos o perfil da pobreza monetária no Uruguai. A seguir, no Quadro 1 mostramos os grupos mais atingidos pela pobreza no Uruguai.

**Quadro 1.** Incidência da pobreza por Sexo, Faixa Etária e Etnia no ano 2019 (em porcentagem).

<b>Sexo</b> <sup>42</sup>	Mulher	15,3%
	Homem	9,7%
<b>Faixa Etária</b>	60 anos ou mais	1,8%
	18 a 64 anos	7,4%
	13 a 17 anos	15,0%
	0 a 12 anos	16,5%
	Menores de 06 anos	17,0%
<b>Etnia</b>	Afrodescendente	18,7%
	Branco	7,4%
	Outro	8,9%
<b>Região</b>	Urbano c/ + 5000 hab.	6,9%
	Urbano c/ - 5000 hab.	7,2%
	Zona Rural	2,2%

**Fonte:** Elaborado pelos autores com no *Boletín Técnico* divulgado pelo Instituto de Nacional de Estatística (INE) (URUGUAI, 2020).

Os dados apresentados nesse quadro nos revelam que há, entre Brasil, Chile e Uruguai uma confluência quanto à problemática do impacto da pobreza em grupos sociais particulares. Nos traz, também, um dado relevante, a incidência da pobreza, além de atingir mais fortemente as mulheres, as crianças e adolescentes, a população rural e os indígenas, também atinge mais ferozmente a população afrodescendente.

No que diz respeito especificamente à pobreza no Uruguai, de acordo com o *“Boletín técnico: estimación de la pobreza por el método de ingreso 2019”*, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o país registrou em 2019 um percentual de 8,8% da população em situação de pobreza<sup>43</sup>, o que significa, para o referido período que, a cada “[...] 1000 pessoas, 88 delas não atingem o rendimento mínimo necessário para cobrir as necessidades básicas alimentares e não alimentares [...]” (URUGUAI, 2020, p. 2). Nesse mesmo *Boletín Técnico* verificou-se que cerca de 0,2% da população uruguaia encontrava-se na linha da indigência, ou seja, “[...] a cada 1000 pessoas, 2 não atingiram o rendimento mínimo

<sup>42</sup> Os valores expressos nesse indicador referem-se à soma em relação à porcentagem de Montevideú e no Interior, de acordo com o disposto no *Boletín Técnico* (URUGUAI, 2020).

<sup>43</sup> Encontrava em situação de pobreza no Uruguai, os lares que, tendo apenas uma (1) pessoa, receber 13.488 pesos uruguaio, em Montevideú; 8.714 pesos uruguaio, em áreas do Interior Urbano; e, 5.890 pesos uruguaio, em áreas do Interior Rural (URUGUAI, 2020).

necessário previsto para satisfazer as necessidades alimentares básicas” (URUGUAI, 2020, p. 2).

Assim como o Chile e o Brasil, o Uruguai também registrou, nas últimas décadas, uma redução nas linhas da pobreza e indigência. Em 2006, o Uruguai apresentava, respectivamente, uma taxa de 32,5% para a pobreza e 2,5% para a indigência. Já em 2019, apresentava uma taxa de 8,8% para a pobreza e 0,2% para a indigência (URUGUAI, 2020). Caetano e Armas (2015), atribuem essa diminuição na pobreza monetária, dentre outros fatores, ao aumento no Produto Interno Bruto (PIB) e ao comportamento do mercado laboral. Segundo os autores, por um lado houve melhora em termos reais dos salários e, por outro, houve uma tendência a formalização do emprego.

No estudo de Nocetto, Piñeiro e Rosenblatt (2020), de fato observa-se uma dinâmica de crescimento e estabilização da economia uruguaia, com o PIB ficando, até 2014, acima dos 3%. No que se refere ao mercado laboral, os autores indicam uma tendência no aumento da taxa de desemprego desde de 2008, que pode ser explicada pela gradativa desaceleração da economia, que começou a ocorrer a partir de 2014, bem como pela diminuição na atividade de setores econômicos específicos (NOCETTO; PIÑEIRO; ROSENBLATT, 2020).

Face a essa realidade, no entanto, ao longo dos últimos anos, a pobreza e a indigência mantiveram-se em tendência de queda e/ou estabilização de níveis mais baixos, como já observamos. Isso se manteve em decorrência do conjunto de políticas de regulação do mercado de trabalho e, de forma mais ampla, devido às políticas sociais executadas durante o governo do partido Frente Ampla (FA)<sup>44</sup>, dentre elas: negociação salarial por ramo de atividade (conselho salarial); política ativa de transferências monetárias focalizadas; e, o gasto público, em geral, permitiu controlar a incidência do baixo desempenho econômico sobre a pobreza (NOCETTO; PIÑEIRO; ROSENBLATT, 2020). Contudo, observamos que linha da pobreza vem indicando uma tendência de aumento desde 2017, período no qual registrava 7,9%. Em 2018, subiu para 8,1%, atingindo 8,8% em 2019. Com relação

---

<sup>44</sup> Partido de centro esquerda que ascende ao governo em 2005, sendo substituído apenas nas eleições de 2019, por uma coalizão de partidos de centro direita, a *Coalición Multicolor*, liderada por Luis Lacalle Pou do Partido Nacional (PN), atual presidente do Uruguai (NOCETTO; PIÑEIRO; ROSENBLATT, 2020).

à linha da indigência, essa apresentou aumento apenas de 2018 para 2019, saltando de 0,1% para 0,2% (URUGUAI, 2020, p. 4).

Leguizamón (2007) nos possibilita compreender que que não são apenas os fatores econômicos que corroboram para a constituição da pobreza e da extrema pobreza. Embora relacionados intrinsecamente ao econômico, outros fatores também são fundamentais, como a Educação (Escolaridade, Acesso, dentre outros), aos itens básicos de saúde, entre outros fatores.

### **2.1.5. A condição de escolaridade: entre as dimensões da pobreza e educação**

Nessa lógica, apontaremos, agora, no âmbito mais geral, alguns dados referentes especificamente à Educação nos três (3) países pesquisados: Brasil, Chile e Uruguai.

De acordo com dados publicados pelo IBGE (2020), em 2019 no Brasil registrou-se uma taxa de analfabetismo de 6,6% (11 milhões), para pessoas com 15 anos ou mais; 7,9% para pessoas com 25 anos ou mais; 11,1% para pessoas com 40 anos ou mais; e, uma taxa de analfabetismo de 18,0%, para pessoas com 60 anos ou mais. Com relação ao sexo, para pessoas de 15 anos ou mais de idade, a mulher apresentou uma taxa de analfabetismo menor que a do homem, sendo 6,3% para elas em comparação a 6,9% para eles. Ainda para esse grupo etário, ao compararmos a cor ou raça, a população declarada preta ou parda apresentava uma taxa de analfabetismo mais elevada, de 8,9%, em relação à população branca, de 3,6%. Essa relação era ainda mais grave quando comparamos por cor ou raça, as pessoas com 60 anos ou mais, onde a população branca apresentou uma taxa de 9,5% enquanto que a população negra ou parda apresentou uma taxa de 27,1% (IBGE, 2020).

No que diz respeito ao nível de instrução, considerando-se pessoas com 25 anos ou mais de idade, em 2019 6,4% não tinham instrução, o que indica melhora em relação aos anos anteriores. Também houve melhoria no percentual de pessoas com nível superior completo, sendo que em 2016 quantificou-se 15,3% e, em 2019, o valor de 17,4%. No geral, 48,8% concluíram ao menos a etapa do ensino básico

obrigatório. Das pessoas com 25 anos ou mais de idade, que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, 46,3% eram homens; 51,0% eram mulheres; 57,0% eram pessoas brancas; e, 41,0% eram pessoas declaradas pretas ou pardas. Com relação à média de anos estudados, a população preta ou parda apresentou o menor valor, sendo de 8,6 anos enquanto a população branca estudou em média 10,4 anos. A mulher apresentou uma média de anos estudados maior que a do homem: 9,6 anos em relação 9,2 (IBGE, 2020).

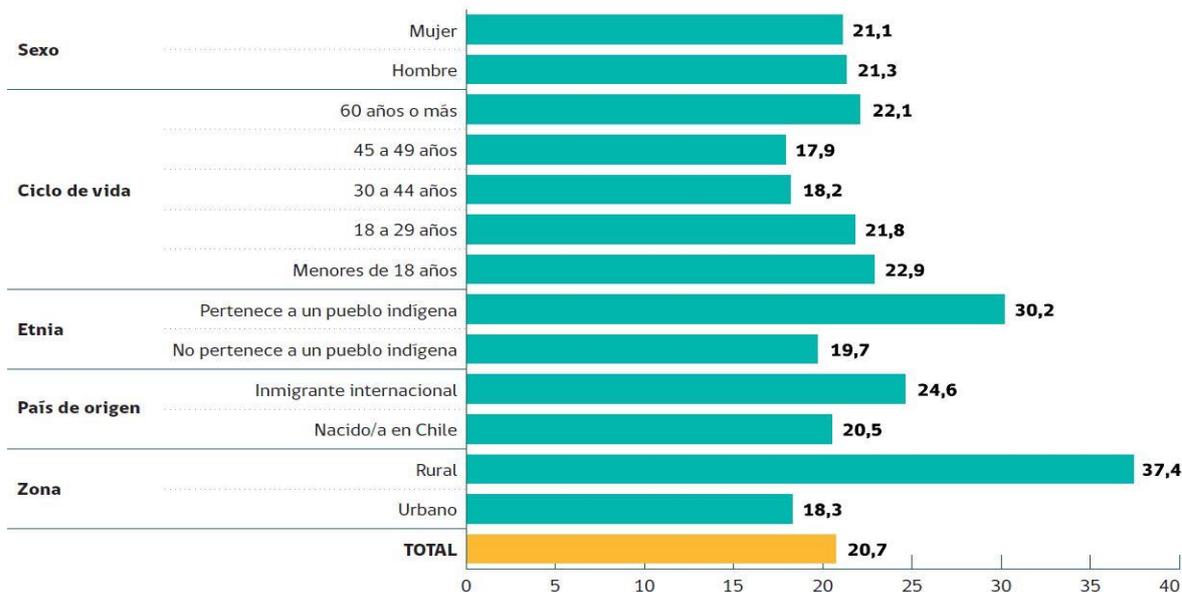
Quando comparados aos anos anteriores, esses indicadores apresentam ter ocorrido avanços na Educação. Contudo, demonstra, também, que esse avanço não ocorreu de forma homogênea a todos os grupos sociais, ou seja, a desigualdade ainda persiste nessa dimensão da pobreza. Um estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2017), no qual foram analisadas as dimensões da pobreza multidimensional<sup>45</sup> - Alimentos e Água; Comunicação e Informação; Educação; Condições de Moradia; Saúde e Trabalho e Demografia -, identificou que, apesar de ter sofrido redução, a maior incidência de privação no Brasil no período de 2009 a 2015, foi a dimensão da Educação, com 89,85% (valor referente à 2015). Tal como mostramos acima, essa privação foi maior em pessoas declaradas pretas ou pardas, com 84,89% enquanto que as pessoas brancas o percentual foi de 77,55%.

Além disso, o estudo também mostrou que os grupos sociais mais afetados pela pobreza multidimensional, em 2015, foram os homens (21,14%), os menores de 18 anos (crianças, com 19,77%; adolescentes, com 20,18%), os idosos (30,05%) e as pessoas declaradas pretas ou pardas (22,50%) (SILVA *et al.*, 2017). Essa tendência no âmbito da incidência da pobreza multidimensional não é exclusividade da realidade brasileira. De acordo com os dados disponibilizados pelo *Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MIDEPLAN)* (CHILE, 2020), no “*Informe Desarrollo Social 2020*”, também é possível perceber essa tendência na população chilena. O Gráfico 4, a seguir, apresenta essa realidade.

---

<sup>45</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) analisa a pobreza monetária, mas ainda não emprega a metodologia da pobreza multidimensional em seus levantamentos estatísticos.

**Gráfico 4.** Incidência, em porcentagem, da pobreza multidimensional<sup>46</sup> segundo o sexo, faixa etária, etnia, país de origem e zona (2017)<sup>47</sup>.



**Fonte:** Informe de Desarrollo Social 2019 (CHILE, 2020, p. 69).

O Chile alcançou uma taxa de 20,7% da população em situação de pobreza multidimensional. Isso significa que, segundo o informe, no período, cerca de 3.530.889<sup>48</sup> pessoas acumularam “[...] um conjunto crítico de carências nas dimensões de educação, saúde, trabalho e segurança social, habitação e meio entorno e redes e coesão social” (CHILE, 2020, p. 64). Particularmente em relação à dimensão da Educação, foram registrados os seguintes percentuais de carência pela população, para indicador: 18,6% são carentes no que se refere à

<sup>46</sup> Para a mensuração da pobreza multidimensional foram consideradas as seguintes dimensões e indicadores: **1) Educação** (Assistência, Atraso Escolar e Escolaridade); **2) Saúde** (Má-nutrição infantil, Atenção à saúde e Filiação a algum sistema de saúde); **3) Trabalho e Seguro Social** (Ocupação, Seguridade Social e Aposentadoria); **4) Habitação e Entorno** (Habitabilidade, Serviços Básicos e Meio Ambiente/Entorno); por fim, **5) Redes e Coesão Social** (Apoio e participação social, Trato igualitário e Segurança) (CHILE, 2020).

<sup>47</sup> Último período de referência dos dados oficiais publicados pelos órgãos responsáveis no Chile. Com isso, não foram encontrados dados mais recentes para este país.

<sup>48</sup> Dessas, como aponta Chile (2018), um total de 937.670 mil pessoas enquadravam-se na linha de pobreza cujo critério era a renda; um de 2.940.275 milhões de pessoas enquadravam-se na linha de pobreza multidimensional; e, por fim, um total de 590.614 mil pessoas enquadravam-se tanto na linha de pobreza por renda quanto multidimensional.

escolaridade<sup>49</sup>; 4,7% estão em situação de atraso escolar<sup>50</sup>; e, 4,1% da população não usufruem de assistência escolar<sup>51</sup> (CHILE, 2020).

Se considerarmos o sexo, apesar de, no quadro geral, as mulheres possuírem um percentual menor que o dos homens, conforme visto no Gráfico 4, elas apresentam porcentagens maiores em indicadores específicos: “[...] a incidência é maior nas mulheres em escolaridade (17,4% homens x 18,3% mulheres), Seguro social (27,5% homens x 30,7% mulheres), aposentadoria (14,8% homens x 26,8% mulheres e Trato igualitário (12,2% homens x 15,8%)” (CHILE, 2020, p. 67).

Em outras palavras, isso quer dizer que 18,3% acima dos 18 anos estão atrasadas em sua escolaridade ou concluíram menos de seis (6) anos; 30,7% das mulheres com 15 anos ou mais que já exercem atividade funcional não contribuem para a previdência social; 26,8% não recebem aposentadoria e nenhum outro tipo de renda própria; e, para finalizar, 15,8% das mulheres já foram vítimas de discriminação ou maus tratos ao longo dos últimos doze (12) meses. Uma desigualdade que, como temos visto ao longo desta subseção, se faz presente na realidade não apenas nos países pesquisados, como também em outros países da América Latina e do Caribe.

Outros dados estatísticos oficiais, divulgados no relatório “*Síntesis de Resultados Casen 2017: educación*”<sup>52</sup>, elaborado pelo Observatório Social do *Ministerio de Desarrollo Social y Familia* (CHILE, 2018), nos mostram que, no período disponível, a porcentagem de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam nem ler e nem escrever, por sexo, era de 3,7% para mulheres (média de anos estudados era de 11,1 anos) e de 3,5% para homens (média de anos estudados era de 11,3 anos). Por área residencial, 8,3% residia na área rural (média de anos estudados era de 8,9 anos) e 2,9% residia na área urbana (média

---

<sup>49</sup> Um dos integrantes, maiores de 18 anos, alcançou menos anos de escolaridade que o estabelecido pela lei, de acordo com a sua idade (CHILE, 2020).

<sup>50</sup> Um dos integrantes da família, de 21 anos ou menos, é assistido pela *educación básica* ou *media* e encontra-se atrasado dois anos ou mais (CHILE, 2020).

<sup>51</sup> Um dos integrantes da família, de 4 a 18 anos de idade, não está matriculado em um estabelecimento de ensino e não se formou no ensino médio ou não frequenta nenhum estabelecimento de ensino (CHILE, 2020).

<sup>52</sup> Último relatório da *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN)* disponível. Tendo-se em vista que é realizada a cada dois ou três anos, em 2020 iniciou-se o *CASEN em Panemia 2020*, mas os dados não foram disponibilizados ainda.

de anos estudados era de 11,5 anos). Por faixa etária, 1,1% tinha entre 15 a 29 anos (média de anos estudados era de 12,6 anos), 1,8% tinha entre 30 a 44 anos (média de anos estudados era de 12,7 anos), 3,7% tinha entre 45 a 59 anos (média de anos estudados era de 10,8 anos) e 8,2% entre 60 anos ou mais (média de anos estudados era de 8,3 anos).

Tal como no Brasil, com relação à média de anos estudados, podemos observar que quanto mais aumenta-se a idade, mais desigualdade quanto a esse indicador existe. Em contraposição ao Brasil, o Chile apresentou<sup>53</sup> para o período em destaque, indicadores educacionais mais favoráveis aos homens do que às mulheres, salvo o aquele que se refere a distribuição da população de 18 anos ou mais quanto ao nível de ensino superior, onde as mulheres representaram 20,0% enquanto os homens representaram 19,5%<sup>54</sup>. A maior diferença entre o percentual de 12,8% das mulheres que possuíam a *Educación Básica* incompleta em comparação ao percentual de 10,9%, porém, volta a indicar a desigualdade educacional entre homens e mulheres no Chile (CHILE, 2018).

Como nos relatórios dos órgãos oficiais chilenos não foram encontrados dados para pessoas declaradas pretas ou pardas, como no Brasil, vamos considerar, aqui, os dados referentes ao grupo étnico dos indígenas. Nesse sentido, a desigualdade educacional não se abrandava, o indígena teve uma média de 10,3% de anos estudados enquanto os demais grupos, não pertencentes ao povo indígena, foi registrado uma média de 11,2% anos de estudos. Em relação a esse grupo étnico, 30,8%<sup>55</sup> possuía em 2017, a *Educación Media* completa. Valor próximo ao da população que não pertence a esse grupo. Valores consideráveis foram registrados para a proporção desse grupo com a *Educación Básica* incompleta (17,0% para o grupo indígena e 11,5% para não indígena) e *Educación Superior* completa (12,3% para indígena e 20,5% para não indígena) (CHILE, 2018).

---

<sup>53</sup> É preciso levar em consideração que a diferença histórica entre os dados. Na caracterização do Brasil, foram apresentados dados educacionais mais atuais, disponibilizados por órgãos oficiais. Já para o Chile, os dados referem-se à 2017 que, como dito, são os últimos dados oficiais disponibilizados para acesso livre.

<sup>54</sup> Entretanto, segundo o próprio relatório “*Síntesis de Resultados Casen 2017: educación*” (CHILE, 2018), indica que, estatisticamente, esses valores não apresentam diferenças significativas.

<sup>55</sup> Para esse valor considerou-se a população com 18 anos ou mais de idade.

Na realidade uruguaia<sup>56</sup> em relação a dados similares aos que foram apresentados até aqui para Brasil e Chile, a começar pela **taxa de analfabetismo**, o Uruguai registrou em 2018 1,3% para o total de pessoas de 15 anos ou mais no país (URUGUAI, 2018a). De forma similar ao Brasil, desse total, as mulheres possuem uma taxa de analfabetismo menor que a dos homens, equivalente à 1,0% em relação a eles, com 1,6% (URUGUAI, 2018b). Levando-se em consideração o grupo étnico, observa-se que, para as pessoas afrodescendentes de 15 anos ou mais de idade, foi registrado uma taxa de analfabetismo de 1,9% em relação às pessoas sem descendência africana, com 1,2% (URUGUAI, 2018c). Para as pessoas consideradas na linha da pobreza, registrou-se uma taxa de analfabetismo de 2,5% enquanto que para pessoas fora dessa linha, registrou-se uma de 1,2% (URUGUAI, 2018d). Com relação à área geográfica, segue-se a mesma tendência do Chile, qual seja a maior taxa de analfabetismo, de 2,1%, centra-se nas áreas consideradas zonas rurais (URUGUAI, 2018e).

No tocante à distribuição da população, para maiores de 24 anos de idade, de acordo com o **nível educativo** alcançado, o que observamos é que o maior percentual das pessoas nessa idade, em 2018, possuía até o nível da *Educación Primaria* (30,1%) e *Secundaria* (37,1%). 17,6% possuía o nível de formação em *Magisterio o professorado*, e, 17,6% possuíam o nível de formação máxima em *Universidad o similar* (URUGUAI, 2018f). Segundo o nível educativo por faixa etária, observamos que: as pessoas de 65 ou mais anos de idade possuíam, em geral, os níveis mais baixos de escolarização, a exemplo da *Educación Primaria* (53,5%); com relação à *Universidad o similar*, do total de 17,6% nesse nível educativo, o maior percentual (29,8%) eram de pessoas com idade entre 25 a 29 anos, seguido das pessoas entre 30 a 49 anos, contabilizando 21,1% (URUGUAI, 2018g).

Na comparação entre homem e mulher a partir do nível educativo máximo atingido, também para pessoas acima de 24 anos de idade, tem-se: os homens apresentaram percentuais maiores no que diz respeito à *Educación Primaria* (30,6%) e *Educación Secundaria* (38,7%); as mulheres apresentaram percentuais maiores que homens nos níveis educativos relativos à educação de *Magistrado o*

---

<sup>56</sup> Os dados referem-se ao último ano de referência disponibilizado por órgãos oficiais do país.

*professorado* (5,0% para elas e 1,0% para eles) e à *Universidad o similar* (18,5% para elas e 16,5% para eles) (URUGUAI, 2018h). A partir do documento “*Estadísticas de género 2019*”, observamos que, em 2019, o percentual de mulheres de mulheres na *Educación Secundaria* era de 45,6% em relação aos homens, com 50,6%. Já na *Educación Terciaria*<sup>57</sup>, o percentual contabilizado para as mulheres era de 24,7% e para os homens era de 18,2% (URUGUAI, 2019).

Apesar de observarmos um avanço quanto ao desempenho da mulher em níveis superiores de Educação, ressaltamos que, ainda assim, prevalece inúmeras desigualdades e disparidades entre os sexos que, como nos demais países, são intensificadas quando voltamos nossos olhares, não só para a questão do gênero, como também aos grupos étnicos. O Uruguai registrou em 2018, que, do percentual total de pessoas afrodescendentes residentes no país, apenas 10,3% possuía nível educativo máximo equivalente à *Universidad o similar*, enquanto que, para níveis como a *Educación Primaria* e *Secundaria*, identificou-se um percentual de, respectivamente, 36,0% e 38,3%. Do percentual de pessoas sem descendência afro, 18,3% possuíam nível educativo máximo equivalente à *Universidad o similar* (URUGUAI, 2018i).

Nessa direção, percebemos, também, que há diferenças também entre homens afrodescendentes e aqueles que não são. O percentual de homens afrodescendentes com nível educativo máximo equivalente à *Universidad o similar* foi de 8,0% em comparação aos homens que não são afrodescendentes, com percentual de 17,3%. O mesmo acontece com as mulheres: o percentual de mulheres afrodescendentes com nível educativo máximo equivalente à *Universidad o similar*, em 2018, foi de 12,2% em comparação às que não são afrodescendentes, com percentual de 19,2% (URUGUAI, 2018j). Também a partir do documento “*Estadísticas de género 2019*”, identificamos melhora nesses percentuais quanto aos níveis educativos, porém, ainda assim, também prevalece a desigualdade de forma acentuada. Vejamos um exemplo: 12,8% da população de homens afrodescendentes possuíam em 2019 o nível educativo terciário enquanto 12,8% dos homens que não eram afrodescendentes possuíam 18,8%; das mulheres

---

<sup>57</sup> Composta por cursos técnicos não universitários, educação tecnológica universitária, formação em educação com caráter universitário, educação terciária universitária (inclui carreiras de graduação) (URUGUAI, 2009).

afrodescendentes, 16,3% possuíam educação de nível terciário enquanto que, das mulheres que não eram afrodescendentes, 25,6% possuíam este mesmo nível educativo (URUGUAI, 2019).

Em 2012, Gentili já alertava, de forma concisa para essa questão de que: “Ainda que as mulheres e a população negra tenham melhorado significativamente suas posições dentro do sistema escolar, os mercados de trabalho mantiveram-se tão sexistas e racistas como eram há algumas décadas” (GENTILI, 2012, p. 7)”. De fato, não podemos negar que houveram avanços em relação às questões de desigualdade e pobreza, seja ela monetária e/ou multidimensional. Contudo, o cenário ainda se revela caótico, com milhões de pessoas na linha da pobreza e outros tantos milhões na linha extrema pobreza. Não só em relação à pobreza medida exclusivamente de forma monetária, mas também a pobreza medida de forma multidimensional se mostra, ainda, insuperável.

A pobreza e, com ela, a própria desigualdade são insuperáveis à medida que são produzidas e reproduzidas, social e historicamente, pelos próprios homens, na lógica do capital. Com Leguizamón (2007, p. 80), entendemos que os aspectos histórico-estruturais de “[...] a degradação dos recursos produtivos, a alta dos preços dos produtos para a subsistência, a falta de emprego ou sua precarização, a lacuna de direitos de acesso a meios de subsistência, como água, terra e alimentos básicos, ou a impossibilidade de acesso a eles”, no processo de produção massiva da pobreza, estão sempre vinculados, como nos indica a autora, “[...] à dinâmica econômica da acumulação da riqueza [...]”.

Nas relações sociais capitalistas nos indica que enquanto de um lado do polo há a acumulação de riqueza, no seu polo oposto, haverá a acumulação de miséria (Marx (2013). A própria CEPAL (2020), como um dos organismos representativos dos interesses do capital na Região, analisa a questão da pobreza e da desigualdade como problemas sociais históricos e estruturais que impedem a erradicação da pobreza, do desenvolvimento sustentável e a garantia de direitos das pessoas (CEPAL, 2020). Ela só não aponta o próprio modo de operar do capitalismo como principal causa desses fenômenos.

Em face desta realidade essas relações sociais determinam a formulação das políticas educacionais, com particularidade na política curricular? Sacristán (2000) afirma que a política curricular deve ser compreendida como uma

especificidade da política educacional. A política curricular, em seus nexos com totalidade social, nos possibilita entender que o currículo que resulta da política curricular é, então, um objeto concreto e contraditório da realidade, que representa a síntese das múltiplas determinações das relações sociais que permeiam a Educação. Dessa forma, o currículo não deve ser entendido “[...]à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Na subseção seguinte buscaremos expor outras questões, de ordem política e ideológica, que impactaram e ainda impactam o desenvolvimento das políticas curriculares na América Latina e, em particular, nos países investigados, a partir da década de 1990.

## 2.2. MARCOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste tópico buscamos compreender as influências históricas, políticas e ideológicas nos países sul-americanos, na especificidade do Brasil, do Chile e do Uruguai<sup>58</sup>. As condições históricas e materiais contemporâneas, que impactaram a realidade e produziram um quadro de desigualdades sociais, dentre elas: pobreza e extrema pobreza em suas múltiplas dimensões, disparidade entre gêneros, negros e brancos, imigrantes, indígenas, carências no plano da seguridade social, saúde, habitação e educação, nosso objeto de pesquisa. Esse quadro é resultado, de acordo com Cimadamore e Cattani (2007), Leguizamón (2007) e a própria CEPAL (2020), do contexto recente do neoliberalismo e da reestruturação produtiva pós crise de 1970.

### 2.2.1. Implicações políticas e ideológicas neoliberais para a América do Sul

---

<sup>58</sup> Estes três países, em conjunto com a Argentina, o Paraguai, a Colômbia, o Equador, a Bolívia, o Peru, a Venezuela, dentre outros, formam toda a Região da América do Sul que, por sua vez, compõe a América Latina.

O modo de produção capitalista, desde sua consolidação, continua determinando, predominantemente, as relações sociais na contemporaneidade.

Nesse sentido, vivemos hoje sob as determinações de um capitalismo que a cada crise, encontra um meio para se renovar e continuar explorando, intensamente e de forma ainda mais precarizada, a força de trabalho. Pautado em um modelo produtivo de acumulação flexível do capital, destaca-se o modelo Toyotista<sup>59</sup>, cujas raízes situam-se nas condições históricas e materiais que corroboraram para a reestruturação produtiva na década de 1970 do século passado (HARVEY, 2008). Vários foram os fatores que deram respaldo ao processo de reestruturação produtiva do capital no período, dentre os quais, estão:

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção [...]; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...], dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos [...] colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento[...]; (ANTUNES, 2009, 31-32).

---

<sup>59</sup> Em relação a este modelo, Antunes (2009, p. 56-57) indica algumas características: 1) é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/ fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. [...]. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, ‘gerência participativa’, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo; 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava [...].

Foi nesse quadro de crise econômica que as ideias difundidas pelos representantes do neoliberalismo ganharam terreno<sup>60</sup>, orientando ações e ajustes promovidos por governantes de países do continente europeu e americano. O neoliberalismo nasceu “[...] logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). Para Moraes (2001, p. 3), esse termo refere-se à:

1) um pensamento que induz a uma maneira de julgar e ver as relações sociais estabelecidas, em única instância, pela ótica do capital e suas relações de mercado; 2) um movimento intelectual que produz programas e gera ideias; e, por fim, 3) “[...] um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores [...] e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

As ideias neoliberais tiveram como discurso de origem a obra “O caminho da servidão” de 1944, de Friedrich Von Hayek (1899-1992), considerado patrono do pensamento neoliberal. De acordo com Moraes (2001, p.13), foi Hayek quem organizou a “[...] "internacional dos neoliberais", a Sociedade do *Mont Pèlerin*, [...] numa conferência realizada em 1947”. Já na segunda metade do século XX, apareceram outros autores que compactuavam com as ideias dessa corrente política e ideológica, dentre eles Milton Friedman, Schultz e Gari Becker, representantes da escola de Chigado, nos Estados Unidos da América; e, James Buchanan, representante da escola da *Public Choice* (NETTO, 1995; ANDERSON, 1995; MORAES, 2001).

De um lado, o neoliberalismo, como um movimento de construção hegemônica, objetivou e, ainda objetiva, concretizar um conjunto de estratégias de cunho econômico, político, jurídico e social, “[...] orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70 [...]” (GENTILI, 1996, p. 1). Pelo outro, ao criar estratégias que visam diagnosticar e incorporar novos significados sociais, que

---

<sup>60</sup> Com base em Anderson (1995), compreendemos que esses ajustes não poderiam ter ocorrido nos anos anteriores, tendo-se em vista o crescimento que ocorrera de forma exponencial entre as décadas de 50 e 60, considerada a idade de ouro do capitalismo.

findam em legitimizar as reformas neoliberais como as únicas possíveis e capazes de superar a crise, a hegemonia neoliberal manifesta “[...] um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p. 1).

Em outro trecho da mesma página, Gentili assevera:

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais.

Em consonância a fala do autor, Harvey (2008, p. 12) ao empreender uma análise ao neoliberalismo, nos apontou que o mesmo é:

“[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”.

Essa dinâmica de mudança material, discursiva e ideológica, apontada por Gentili, chegou, também, na América do Sul e, em larga escala, na América Latina, já na década de 1970, tendo como porta de entrada o Chile, durante o período de ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990) (ANDERSON, 1995; MORAES, 2001). Este chegou ao poder após a execução, em 11 de setembro de 1973, de um golpe de Estado contra “[...] o primeiro governo socialista eleito por voto popular no Chile (Salvador Allende). A partir desse período também foram desencadeadas uma série de ditaduras cívico-militares na América do Sul, tendo como marco o *Plan Cóndor*<sup>61</sup> (PUELLO-SOCARRÁS, 2015).

---

<sup>61</sup> Segundo Souza (2011, p. 159), o *Plan Cóndor* ou, na tradução livre, Operação Condor, constituiu-se na década de 1970 e “[...] possibilitou a repressão aos opositores políticos hostis aos governos militares das ditaduras chilena, argentina, paraguaia, uruguaia, boliviana e brasileira, além das fronteiras nacionais, realizada sob completo desprezo pelas normas de regulamentos internacionais que garantiam proteção a refugiados políticos asilados em países estrangeiros.

Nesse período, além do Chile, outros países da América do Sul, também tiveram regimes políticos autoritários em seus governos, a exemplo do Brasil (1964-1985) e o Uruguai (1973-1985) (MAINWARING; BRINKS; PÉREZ-LIÑÁN, 2001). Para Eliás (2015), esse momento na história da América do Sul e da América Latina, representou uma primeira fase da ofensiva do capital, caracterizada pela busca em se desenvolver um novo modelo de acumulação do capital, reduzindo ao mínimo o Estado de bem-estar.

Contudo, Eliás (2015) ainda sugere que a incorporação de um novo modelo de desenvolvimento econômico, não era possível de ser incorporado em um contexto democrático. Sendo assim, recorreu-se às ditaduras cívico-militares e/ou governos autoritários como “[...] instrumentos para destruir a capacidade de resistência dos trabalhadores, ilegalizando suas organizações sindicais e as forças políticas que os representavam; ao mesmo tempo que interviam nas universidades e perseguiram os intelectuais.” (ELIÁS, 2015, p. 46).

Com Anderson (1995) vemos que as políticas neoliberais aplicadas no Chile pelo governo autoritário de Pinochet aproximaram-se muito mais da corrente neoliberal norte-americana da Escola de Chicago, cujo principal representante foi Milton Friedman<sup>62</sup> do que da austríaca. Para Puello-Socarrás (2015) essa

---

<sup>62</sup> O economista norte-americano Milton Friedman (31/07/1912 – 16/11/2006), fez parte da Sociedade do Mont Pèlerin e participou de sua fundação, em 1948, com Friedrich Hayek. Friedman estudou matemática e economia na Universidade Rutgers e tornou-se mestre na Universidade de Chicago, onde anos depois tornou-se professor no Departamento de Economia da Universidade de Chicago, EUA. Ele publicou inúmeras obras sobre política e história econômica, ganhou o prêmio Nobel em 1976 e fundou a chamada "escola monetarista". Para Friedman, a prosperidade baseia-se na liberdade do mercado e na liberdade política, assim deve-se deixar o mercado atuar livremente, sem restrições, bem como deve-se diminuir o gasto público, emissão de dinheiro e o papel do Estado, os quais seriam os responsáveis por uma inflação crônica. A obra mais conhecida de Milton Friedman chama-se *Capitalismo e Liberdade* que foi originalmente publicada nos Estados Unidos, em 1962. Nessa obra o autor discorre sobre economia pura, relação entre liberdade econômica e liberdade política, o papel do governo numa sociedade livre, política fiscal, educação, monopólio, distribuição de renda, bem-estar social e combate à pobreza. No que diz respeito a educação, Friedman propôs um esquema simples, em que os pais receberiam *vouchers* para utilizar com a educação e seus filhos, de modo que os pais escolheriam e avaliariam o melhor colégio para seus filhos, o que garantiria a competição entre as instituições de ensino, e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino. Livros de Milton Friedman em português: *Capitalismo e Liberdade*; *Tirania do status quo* (1984); *Liberdade para Escolher*; *Teoria dos preços* (1971); *Friedman contra Galbraith* (1982). Livros de Milton Friedman em inglês: *Two lucky people*; *Capitalism and freedom* (1982); *Free to choose: a personal statement* (1979); *A monetary history of the United States 1867-1960* (1963); *Money mischief: episodes in monetary history* (1992); *Rent Control; a popular paradox: evidence of the economic effects of rent control* (1975); *Tyranny of the status quo* (1984).

aproximação às ideias neoliberais de Friedman, resultou da assessoria prestada pelos chamados *Chicago's Boys*<sup>63</sup> nas reformas econômicas e sociais no Chile.

Por essa aproximação com a teoria de Friedman, as políticas aplicadas pelo governo Chileno durante o período ditatorial caracterizaram-se pelo processo de “[...] desregulamentação, de desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização dos bens públicos” (ANDERSON, 1995, p. 19). A partir dos estudos de Harvey (2008) identificamos que, além da função de garantir os direitos à propriedade privada e o “bom” funcionamento do mercado, as vezes por meio da força, o Estado, na ótica neoliberal deve, ainda, caso não exista, criar mercados em áreas diversas como cuidado com a saúde, segurança social, meio ambiente e, sobretudo, na Educação, nosso objeto de estudo.

### 2.2.2. Influências ideológicas neoliberais na política educacional

Como visto no tópico anterior, as ideias inspiradas no pensamento neoliberal avançaram globalmente em um momento de reestruturação produtiva do capital.

---

<sup>63</sup> Ficaram conhecidos assim o grupo de estudantes chilenos, da Universidade Pontifícia Católica do Chile, que, entre os anos de 1955 e 1963, foram estudar na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. Durante o regime militar chileno, os *Chicago's Boys* contribuíram tanto com assessoria técnica na reestruturação econômica do país quanto em termos políticos e ideológicos (Rojo, 2019). De acordo com, Rojas (2014), os *Chicago Boys* foram estudantes da Universidade Católica do Chile e da Universidade do Chile que, por meio do convênio UCChicago, estudaram no programa de pós-graduação da Escola de Economia da Universidade de Chicago. Esses estudantes, após a formação fizeram parte da equipe econômica no governo do ditador Augusto Pinochet, que idealizou e implementou o plano econômico neoliberal, *tratamiento de shock*, no Chile. Segundo Delano e Traslaviña (1989), em junho de 1955, chegaram ao Chile quatro professores da Universidade de Chicago (Theodore W. Shultz, Earl J. Hamilton, Arnold Harberger e Simon Rottenberg), para iniciar o processo de convênio internacional. De acordo com os autores, Arnold Harberger foi o formador da primeira da ortodoxia liberal da geração de *Chicago's Boys* e que o Prêmio Nobel de Economia de Milton Friedman foi como um guia espiritual para os estudantes. Ademais, a ideologia neoliberal ensinada pela Universidade de Chicago, pauta-se em uma compreensão de que os princípios neoliberais podem ser aplicados em todos os âmbitos da vida e suas bases teóricas tem fundamentos no escocês Adam Smith e, posteriormente, em Milton e Rose Friedman. Foram mais de cem chilenos que se formaram em Chicago. Os *Chicago boys* que ocuparam cargos importantes no governo militar de Pinochet foram: Sergio de Castro, Pablo Baraona, Alvaro Bardón, Rolf Lüders, Sergio de la Cuadra, Cristián Larroulet, Martín Costabal, Jorge Selume, Andrés Sanfuentes, José Luis Zabala, Juan Carlo Méndez, Alvaro Donoso, Alvaro Vial, Alvaro Saieh, Juan Villarzú, Joaquín Lavín, Ricardo Silva, Juan Andrés Fontaine, Julio Dittborn, María Teresa Infante, Miguel Kast, os quais estudaram na Universidade de Chicago e Carlos Cáceres, Jorge Cauas, José Piñera Echenique, Felipe Lamarca, Hernán Büchi, os quais, apesar de não terem feito parte do grupo que formou-se em Chicago, foram fieis ao neoliberalismo dos *Chicago Boys*.

Na América do Sul tem especial adesão no governo chileno de Pinochet, em um momento de autoritarismo político, via ditadura civil-militar.

Com Pinochet estabeleceram-se as condições históricas e materiais necessárias à investida do capital, sob a perspectiva neoliberal, para a execução de reformas em diversos setores sociais, dentre os quais, a Educação. As políticas educacionais nesse momento, com base no estudo de Moreno-Doña e Jiménez (2014), atravessaram dois momentos ímpares: o primeiro foi de desarticulação da estrutura educativa por meio de atos de repressão e controle, bem como de revisão do Currículo Escolar Nacional, objetivando um processo ideologizante; o segundo momento concentrou-se no processo de descentralização e privatização do sistema educativo, baseando-se na lógica do sistema socioeconômico de mercado<sup>64</sup>.

Nessa mesma lógica, para Krawczyk e Vieira (2012, p. 83) se de um lado, a ditadura chilena uniu “[...] a economia aberta de livre mercado e a lógica privatista no provimento de políticas sociais com a legalização do financiamento estatal para o setor privado”. Do outro, “[...] instituiu-se um forte caráter burocrático e centralizador do Estado para o controle ideológico da sociedade”. Com esse processo, instaurou-se um Estado mínimo e subsidiário, respaldado em parâmetros da iniciativa privada para a gestão pública (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Se o pensamento neoliberal influenciou, em um primeiro momento, as políticas econômicas, políticas e sociais no contexto chileno, nas duas últimas décadas do século XX, expandiu-se não só a outros países do globo como a Inglaterra, com Margaret Thatcher (1979), e, os Estados Unidos da América, com Ronald Reagan (1980); como, também, expandiu-se a outros países da América Latina: Bolívia (1985), México (1988), Argentina (1989), Venezuela (1989), Peru (1990), Brasil (1989) e Uruguai (1985) (MORAES, 2001; NARBONDO, 2012).

O avanço das ideias neoliberais a partir dos anos 80 para outros países latino-americanos, ocorreu em um contexto de crise econômica, política e social, o qual caracterizou-se pelo aumento da dívida externa, fuga de capital estrangeiro e, também, nacionais; aumento nas taxas de inflação, retração da produção industrial;

---

<sup>64</sup> Não nos aprofundaremos neste momento na análise pormenorizada das reformas educacionais de perspectiva neoliberal que ocorreram no Chile durante a ditadura. Para mais informações sobre essa temática, sugerimos a leitura dos trabalhos realizado por Díaz (2005), Ubilla e Díaz (2006), Mancebo (2012), Cox (2012) e Aguilera (2015).

desigualdade e, como mostramos no Gráfico 1 do tópico anterior, por estimativas elevadas nas taxas de pobreza e extrema pobreza na América Latina (LEHER, 1999; BANDEIRA, 2002; BORON, 2003; DEITOS, 2010; NOMA, 2011). Além disso, a partir dos anos 80 ocorreram processos de redemocratização em muito dos países da Região, dentre eles os aqui pesquisados.

No que diz respeito à Educação, desenhou-se nesse período, um cenário de desalento: “[...] a presença na região de 45 milhões de analfabetos sobre uma população adulta de 159 milhões; taxa de abandono excessivo nos primeiros anos de escolaridade [...]” (UNESCO-OREALC, 1979). Um cenário de crise econômica, social e política que abriu espaço para o surgimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), cujas ações foram de 1981 aos anos 2000 (UNESCO, 1998; NOMA, 2011).

O PPE surgiu durante a quinta *Conferência Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe* (MINEDLAC V)<sup>65</sup>, realizada na cidade do México em 1979, convocada e organizada pela UNESCO<sup>66</sup> com a cooperação da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>67</sup>. Um dos objetivos do MINEDLAC V, foi:

[...] examinar [...] as principais questões e esferas prioritárias das **políticas educacionais no anos 80**, alguns problemas particulares do **desenvolvimento da educação vinculados com o desenvolvimento econômico e cultural**, as responsabilidades da educação superior em relação às **exigências do desenvolvimento e da democratização da educação** e algumas questões relativas à **cooperação sub-regional, regional e internacional** para o desenvolvimento da educação na América Latina e o Caribe a perspectiva da integração sub-regional e regional e da **nova ordem econômica mundial** (UNESCO, 1980, p. 3, grifos nossos).

<sup>65</sup> Foram realizadas outras reuniões: MINEDLAC VI, em Bogotá (1987); MINEDLAC VII, em Kingston (1996) (UNESCO, 1998).

<sup>66</sup> Noma (2011) nos sugere que, até os anos 80, em termos de assuntos educacionais, a Unesco era a instituição que operava de forma predominante na América Latina, como “[...] laboratório de ideias, de geração de consenso e fixação de padrões, agindo como um fórum central disseminador para a região latino-americana e caribenha de princípios e orientações gerais para a educação” (NOMA, 2011, p. 106).

<sup>67</sup> Além destas entidades, participaram do evento: o Brasil, o Uruguai, o Chile, como Estados Membros; a Espanha, os Estados Unidos da América, dentre outros, como observadores; representantes das Nações Unidas, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros (UNESCO, 1980).

O PPE, aprovado em 1981 durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 1998), surgiu, então, como uma estratégia para o desenvolvimento da política regional com vistas a orientar as políticas educacionais na particularidade de cada país da Região. A coordenação das ações desenvolvidas no âmbito do PPE ficou a cargo do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC)<sup>68</sup>.

Dois marcos são importantes nesse primeiro momento do PPE: o primeiro refere-se à “*Declaración de Ciudad de México*”, decorrente das ideias geradas no MINEDLAC V; o segundo é a “*Recomendación de Quito*”, decorrente da ‘*Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto principal em la esfera de la educación em la región de América Latina y el Caribe*’, realizada em 1981 na cidade de Quito, no Equador (UNESCO-OREALC, 1981; 1982). De forma alinhada, esses marcos documentais estabeleceram as recomendações para o desenvolvimento do PPE em diferentes países da Região (UNESCO-OREALC, 1982).

A partir desses marcos, teve-se início um processo de reorganização da educação latino-americana. Além das taxas de analfabetismo e abandono escolar, outros diagnósticos foram apresentados para justificar a necessidade de reformulação das políticas educacionais nos países da Região, dentre eles:

[...] sistemas de educação e conteúdo que muitas vezes são inadequados para a população a que se destinam; incompatibilidades na relação entre educação e trabalho; má articulação da educação com desenvolvimento econômico, social e cultural e, em alguns casos, má organização e administração de sistemas educacionais, caracterizada ainda por uma forte centralização nos aspectos normativos e funcionais (UNESCO-OREALC, 1979, p. 2).

Esse diagnóstico justificou os abjetivos apontados na “*Declaración de Ciudad de México*”, com a finalidade de orientarem o desenvolvimento da educação

---

<sup>68</sup> O estatuto que criou e definiu as funções do PROMEDLAC foi aprovado durante a 22ª Reunião Geral da UNESCO, realizada em 1983. As reuniões desse comitê foram realizadas no México (1984), em Bogotá (1987), na Guatemala (1989), em Quito (1991), em Santiago (1993), em Kingston (1996) e em Cochabamba (2001) (UNESCO-OREALC, 1984; NOMA, 2011).

nos países da Região a partir dos anos 80. Dentre esses objetivos, estão: 1) oferecer uma educação geral mínima de 8 a 10 anos e propor como meta incorporar ao sistema educativo, todos as crianças em idade escolar, antes de 1999, em conformidade com as políticas educativas nacionais; 2) adotar políticas de combate ao analfabetismo antes do fim do século e ampliar os serviços educativos para os adultos; 3) aumentar os investimentos em educação; 4) focalizar/Priorizar as ações educativas em populações mais desfavorecidas, como as que vivem em zonas rurais e suburbanas; 5) empreender reformas para que a educação responda à características, necessidades, aspirações e valores culturais de cada povo, bem como para contribuir com o avanço e renovação do ensino das ciências e para estreitar o vínculo dos sistemas educativos com o mundo do trabalho; 6) e transformação do currículo a curto prazo, utilizando-se de todos os recursos disponíveis, em consonância com as necessidades dos grupos menos favorecidos, que lhes possibilite uma participação ativa; 7) medidas de formação docente; 8) conceber o crescimento econômico dentro de um amplo contexto de desenvolvimento social, vinculando estreitamente o planejamento da educação com o planejamento econômico, social e global de cada país; 8) formulação dos objetivos e programas de melhoramento qualitativo e expansão quantitativo da educação superior; 9) promover no planejamento educativo a participação e incorporação de todos os grupos e instituições comprometidas com tarefas educativas; por fim, 10) propiciar uma organização e uma administração da educação adequadas às novas exigências que, na maioria do países da Região, requerem uma maior descentralização das decisões e dos processos organizativos, bem como uma maior flexibilidade para assegurar ações multisetoriais (UNESCO, 1979).

A partir da “*Declaración de Ciudad de México*”, então, começou-se a difundir-se a ideia de que a Educação estaria atrelada a um novo tipo de desenvolvimento<sup>69</sup>, mais “[...] equilibrado que contribua para a reorientação das atividades econômicas em direção a uma maior homogeneidade social e à produção de bens e serviços que sejam realmente necessários para a sociedade e para as nações” (UNESCO,

---

<sup>69</sup> Tinoco (2010) indica que a ideia de desenvolvimento remonta ao período pós Segunda Guerra Mundial, muito mais como preocupação política do que como problema acadêmico, tendo-se em vista os efeitos causados pela guerra. Surgiu neste momento também a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

1979, p. 2). Assim, corroborando com esta lógica de desenvolvimento, a declaração defende e difunde que a Educação teria o papel de humanizar esse “novo” desenvolvimento à medida que contribuiria para forjar um futuro culturalmente independente (UNESCO, 1979).

[...] os participantes destacaram [...] a importância singular de uma vinculação mais estreita entre educação e mundo trabalho, no contexto dos esforços para melhorar a qualidade da formação integral dos indivíduos [...] com relação às necessidades de desenvolvimento socioeconômico dos países da região. [...] **requer uma educação que, ao mesmo tempo que introduza o valor do trabalho e capacite, de forma eficaz, para o mesmo, forme mulheres e homens críticos, responsáveis e criativos** (UNESCO, 1980, p. 23, grifos nossos).

É importante salientar um esforço de países como o Brasil, Chile e Uruguai, em colocar em prática as estratégias difundidas no âmbito do PPE. Fato que pode ser verificado já no *“Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe: boletín 1”* (UNESCO-OREALC, 1982).

Além da *“Declaración de Ciudad de México”* e a *“Recomendación de Quito”*, outros documentos também foram marcos importantes no desenvolvimento da Educação latino-americana nos anos 80, no âmbito do PPE, dentre elas: Recomendação de Santa Lúcia (1982); Declaração do México (1984), resultado do PROMEDLAC I; Declaração de Bogotá (1987), resultado do PROMEDLAC II; e, Declaração da Guatemala (1989), resultado do PROMEDLAC III (BITTELBRUNN, 2013). Contudo, para este momento não nos aprofundaremos na análise de todos esses documentos.

A década de 1990 foi um período em que, não só a UNESCO, como “[...] os bancos e outras agências internacionais também passaram a assumir papel predominante na formulação de políticas educacionais” (NOMA, 2011, p. 114). Fato corroborado pela própria Unesco (1998, p. 22) ao indicar que a partir da década de 1990 passou a existir “[...] outras agências e organismos que começaram a trabalhar no âmbito da educação, especialmente UNICEF, UNFPA, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento [...]”.

No contexto econômico, ainda se vivia uma crise, com endividamento externo elevado. Para Eliás (2015), os anos 90 do século XX demarca uma segunda fase da ofensiva do capital, de influência neoliberal, nos países da Região,

cujo marco regulatório foi, podemos dizer, o denominado Consenso de Washington. Salientamos que neste período, os países da Região já haviam realizado a transição aos regimes democráticos.

O Consenso de Washington foi realizado em 1989 na capital federal estadunidense (Washington D.C.), convocado pelo *Institute for International Economics*. Contou com a participação de “[...] funcionários de alto escalão do governo estadunidense, representantes de organismos multilaterais originários da Ordem de Bretton Woods, como o FMI e o Banco Mundial [...]” (BARROS, 2004, p. 6). Além destes, contou ainda com a participação de representantes (economistas) latino-americanos, dentre eles: Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia (BANDEIRA, 2002).

Bandeira (2002) comenta também que estes países tiveram como tarefa diagnosticar e propor medidas de ajustamento. Essa é uma estratégia condizente com as medidas adotadas pelo neoliberalismo, pois, como apregoa Moraes (2001), os neoliberais, primeiro fazem um diagnóstico e, depois fornecem a solução. Nesse sentido, para Bresser Pereira (1991, p. 6), na abordagem do Consenso de Washington, foram duas as causas básicas para a crise latino-americana que se alastrava no período:

a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público.

Bresser Pereira (1991, p. 5) ainda assevera que a perspectiva do consenso era “[...] influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson) [...]”. Assim, resultaram desse Consenso, tendo como ponto de partida o documento produzido por John Williamson, dez (10) propostas de ajustes e reformas econômicas: 1) disciplina fiscal; 2) mudanças das prioridades no gasto público; 3) reforma tributária; 4) taxas de juros positivas; 5) taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; 6) liberalização do comércio; 7) fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8)

privatização das empresas estatais; 9) desregulamentação das atividades econômicas; 10) garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002).

Decorreu dessas medidas o processo de liberalização econômica, resultando, por exemplo, na formulação de tratados regionais como o Mercosul<sup>70</sup> (1991); reativação e modernização do Pacto Andino em Comunidade Andina de Nações<sup>71</sup> (1991); transformação, em 1995, do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) em Organização da Organização Mundial de Comércio (OMC), do qual Brasil, Chile e Uruguai passaram a fazer parte; e, acordo bilaterais (ELIÁS, 2015). A liberalização comercial incluía, também, aquelas atividades tidas como direitos sociais fundamentais, incluindo-se a Educação (BORÓN, 2007).

Borón (2007, p. 28) indica que os resultados econômicos da reconstrução democrática são ainda mais deploráveis à medida que a “[...] na América Latina, a passagem da ditadura à democracia esteve acompanhada por uma crescente interferência [...] do capital financeiro internacional e das classes dominantes: o FMI, o Banco Mundial, o BID e a OMC.” Nessa direção, a imposição das políticas do Consenso de Washington, para Borón (2019, p. 28), foi consequência direta da influência que exerciam tais organismos sobre os países da Região que resultou em: “[...] precarização e superexploração da força de trabalho, recortes nos serviços sociais, concentração de renda e da riqueza e acelerada exclusão social”.

Em outro estudo desenvolvido por Borón (2003), ao fazer um balanço crítico das reformas desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas do século XXI, aponta para os efeitos catastróficos que resultaram dessa investida do capital na América Latina. Nas palavras de Borón (2003, p. 17):

O pseudo-reformismo do Consenso de Washington estava nu, e quando a fumaça da batalha e das ilusões promovidas pela propaganda espalhada pelas grandes agências de doutrinação ideológica do capital se dissipou, o que apareceu diante de nossos olhos era uma paisagem aterrorizante: um continente devastado pela pobreza, miséria e exclusão social; um ambiente agredido e em grande parte destruído, sacrificado no altar dos lucros das grandes empresas; uma sociedade rasgada e em processo acelerado de decomposição; uma economia cada vez mais

---

<sup>70</sup> Formado, originalmente, por Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai. A Venezuela atualmente encontra-se suspensa. Além do Chile, outros países também são associados.

<sup>71</sup> Criado originalmente em 1969, era composta por Chile, Venezuela, Bolívia, Colômbia, Peru e Equador. Chile e Venezuela atualmente não fazem parte.

dependente, vulnerável e extranjerizada; uma democracia política reduzida a pouco mais do que um jornal eleitoral simulado [...].

Se, no âmbito econômico, o Consenso de Washington foi, para Eliás (2015), o marco para desenvolvimento das políticas econômicas na América Latina; no âmbito das políticas educacionais, alguns dos marcos foram: 1) Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); Promedlac IV (1991); PROMEDLAC V (1993); Promedlac VI (1996); Relatório Delors (1996); *“Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”* (BANCO MUNDIAL, 1996); Declaração de Nova Delhi (2000); dentre outros (CASASSUS, 2001; NOMA, 2011; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; BARBIERI, 2018).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998; (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). Essa conferência foi convocada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reunindo países que recebiam empréstimos do Banco Mundial e signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), além da participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como copatrocinador (CASASSUS, 2001; FIGUEIREDO, 2005) e teve como objetivo “[...] construir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente aos países com maior população [...]” (FIGUEIREDO, 2005, p. 86).

Nessa declaração, compreende-se que as necessidades básicas de aprendizagem representam: “[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (**como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes**) [...]” (UNESCO, 1998, p. 3, grifos nossos). Como veremos mais a frente nas próximas seções, são estes conteúdos básicos de aprendizagem que orientam a formulação dos documentos curriculares nacionais.

As diretrizes e orientações formuladas na *“Declaración de Quito”*, resultante das discussões e debates firmados durante a IV Reunião do Comitê Regional

Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV)<sup>72</sup>, realizada em 1991, alinharam-se às disposições contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998). Além disso, alinou-se ainda, nas diretivas e planos de ação de outros organismos. Vejamos a seguir a fala da própria UNESCO (1991, p, 19):

Tendo em conta a necessidade de que o Projeto Principal se articule com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...] e, particularmente, às orientações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, também, ao Marco de Ação para a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assim como às diretivas e planos de ação da UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, BID e FNUAP [...].

Durante o primeiro decênio do PPE, apesar de relativos avanços, esses não foram significativos. Novamente, assim como foi realizado na reunião realizada no México em 1979, a qual resultou na “*Declaración de Ciudad de México*”, para tentar justificar as reformas no sistema educativo, fez-se, durante o PROMEDLAC IV uma análise das mudanças ocorridas na Educação, bem como apontou-se para as possíveis causas que barraram o cumprimento das metas e objetivos para os anos 80. A partir do “*Informe Final*” da PROMEDLAC IV, dentre as possíveis causas, estavam: 1) administração centralizada e burocrática; e, 2) processos educativos centrados mais no ensino do que na aprendizagem (UNESCO, 1991, p. 20).

Assim, de acordo com o disposto na declaração, destaca-se a necessidade de se pensar em um novo estilo de desenvolvimento educacional, no qual a educação, por um lado, seria “[...] um elemento chave de uma política social que promova um tipo de desenvolvimento com maior equidade [...]” e, por outro, seria um elemento chave para “[...] a formação de recursos humanos capazes de incorporar-se ativamente ao mundo do trabalho, revestido de novas características: criatividade, inteligência e solidariedade” (UNESCO, 1991, p. 20). Nesse sentido, para Casassus (2001), a PROMEDLAC IV determinou que a gestão seria a responsável pela virada a essa nova etapa de desenvolvimento, pautado, principalmente, na descentralização dos processos educacionais.

---

<sup>72</sup> Brasil, Chile e Uruguai participaram como Estados Membros, junto com outros países. A reunião contou também com a participação de organismos internacionais, dentre eles: CEPAL, UNICEF, Banco Mundial, BID, dentre outras (UNESCO, 1991).

O PROMEDLAC V<sup>73</sup>, realizado na cidade de Santiago no Chile, em 1993, reforça as ideias elaboradas pela Reunião anterior, centrando os debates na “[...] equidade, melhoria na qualidade da educação, erradicação do analfabetismo e nas satisfações básicas de aprendizagem para assegurar uma educação pertinente e de qualidade para jovens e adultos” (BITTELBRUNN, 2013, p. 76). Essa reunião culminou na “*Declaración de Santiago*”, a qual se ratifica que, para uma resposta adequada às exigências do período, requeria-se “[...] uma transformação profunda dos enfoques e da gestão educativa tradicionais [...]” (UNESCO, 1993, p. 37).

Vale ressaltar que, data deste mesmo ano, a constituição da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (BORGES, 2016). Isso é importante, pois com base no “*Informe Final*” referente ao PROMEDLAC V, observamos que durante a fala do então Diretor Geral da UNESCO, Sr. Federico Mayor, é clara a menção à Comissão liderada por Delors, ao mencionar, em seu discurso, que transmitiria à Comissão Internacional de Educação para o século XXI, as recomendações e documentos oriundos da PROMEDLAC V (UNESCO, 1993).

Ao final de 1993 foi realizada a Conferência de Nova Delhi, convocada pela UNICEF e BM. Esta conferência reuniu os nove (9) países mais populosos, em desenvolvimento, a saber: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia (UNESCO, 1998). Teve como objetivo principal reiterar as recomendações e metas firmadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, logo “[...] de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1998, p. 2).

Somando-se aos documentos referidos até aqui, no ano de 1996 foram realizadas a reunião do Promedlac VI<sup>74,75</sup>, a publicação do Relatório “Educação um

---

<sup>73</sup> Assim como a Reunião anterior, desta participaram o Brasil, Chile e Uruguai participaram como Estados Membros, junto com outros países. A reunião contou também com a participação de organismos internacionais, dentre eles: CEPAL, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, dentre outras (UNESCO, 1991).

<sup>74</sup> Este coincidiu com a VII MINEDLAC.

<sup>75</sup> A última PROMEDLAC (VII) foi realizada no início do século XXI, no ano de 2001, na cidade de Cochabamba, na Bolívia (UNESO, 2001). Nesta reunião os ministros solicitaram a UNESCO a elaboração de um novo projeto no marco das orientações de Dakar (PAIVA; ARAUJO, 2008). O novo projeto de educação para a Região, passou a chamar Projeto Regional para Educação da

tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, sob coordenação de Jacques Delors<sup>76</sup>, e, a publicação do documento “*Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*”, sob orientação do Banco Mundial (1996).

Esses documentos reforçam a concepção de que a Educação é uma importante ferramenta para o desenvolvimento no mundo globalizado, do conhecimento. Além disso, reforçam também os princípios de descentralização da gestão da educação; reforma curricular centrada na aprendizagem e, conseqüentemente, no aluno e não mais no professor; um currículo flexível, adaptado à realidade local; qualidade da educação; participação da comunidade nos assuntos escolares; políticas de financiamento mais focalizadas; etc.

Foram muitas as ações e reformas realizadas pelos governos latino-americanos, incluindo Chile, Brasil e o Uruguai, com fins à consecução dos firmados frente às Reuniões regionais e Conferências internacionais, das quais, como vimos, resultaram uma série de Declarações com diretrizes e orientações. Além disso, compromissos financeiros frente às instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, o FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Como nos afirma Harvey (2008, p. 85):

Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais.

Dentre as políticas educacionais e curriculares, nesse período, elaborou-se e implementou-se no Brasil, durante o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (PMDB) (1992-1995), o Plano Decenal de Educação para Todos, que vigorou de

---

América Latina e do Caribe (PRELAC), previsto para funcionar de 2002 a 2017 (UNESCO, 2004). A realização do Fórum Mundial de Educação de Dakar, Senegal, em 2000. Este reafirmou a necessidade de os países continuarem a desenvolver políticas educacionais com fins à Educação para Todos, até o ano de 2015 (UNESCO, 2000).

<sup>76</sup> No Brasil, a primeira versão foi publicada em 1998.

1993 a 2003 (BRASIL, 1993). Como política educacional, as diretrizes para a Educação brasileira, contidas no plano, foram alinhadas às determinações internacionais, no marco das Conferências sobre Educação para Todos. Como afirma Fonseca (1998, p. 12): “Dessas conferências resultaram diretrizes para a educação mundial, as quais foram incorporadas no recente Plano Decenal Brasileiro de Educação”. Além disso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

No Chile, tendo em vista que este país já tinha aplicado os ajustes neoliberais na Educação nas décadas anteriores, as políticas educacionais seguiram um caminho diferente dos demais, buscou-se “[...] atingir a equidade pela regulamentação das formas de organização e de gestão do sistema educacional, gestadas no período ditatorial.” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 84). Para as autoras, o Estado chileno reservou para si as funções de supervisor e de elaboração de diretrizes curriculares, bem como de avaliador do desempenho e equidade do sistema educacional. Nesse sentido, nesse período aplicou políticas de discriminação positiva, focalizada na população de maior vulnerabilidade, por meio, por exemplo, de Programas de Melhoramento da Qualidade e Equidade (MECE), financiado pelo Banco Mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; HIGUEIRAS, 2014).

Segundo Higuera (2014, p. 101), o MECE I (1992-1998), para a Educação Básica, teve como objetivos principais “[...] o melhoramento da qualidade, equidade e eficiência; e o desenvolvimento institucional e da capacidade gerencial e financeira dos diversos níveis do sistema”. O Programa das 900 escolas, como política de focalização, que vinha sendo implementado desde 1989, foi incorporado ao MECE (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). Higuera (2014) nos indica que este programa influenciou a formulação de outros programas pelos países da Região, como foi o caso do FUNDESCOLA, no Brasil, e o MECAEP, no Uruguai.

No caso do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que teve início em 1997, Oliveira, Fonseca e Toschi (2005) afirmam que teve origem a partir de um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial. Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 128), afirmam também que o programa teve como missão o “[...] desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”.

Além disso, o FUNDESCOLA deveria funcionar em consonância a outras iniciativas e programas, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Assim como o FUNDESCOLA e o MECE, O *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria* (MECAEP), também foi realizado pelo Uruguai, em cooperação financeira e técnica de organismo internacionais, a saber: BM e o BID. De acordo com o Banco Mundial (2007, 18):

O empréstimo do Banco Mundial canalizou US\$ 77 milhões por meio de três programas conhecidos como MECAEP, que visavam fortalecer a educação infantil e fundamental. O MECAEP I e o MECAEP II foram implementados entre 1995 e 2003, enquanto o MECAEP III funcionará até 2007. O MECAEP I focou na ampliação da cobertura pré-escolar e na melhoria dos materiais didáticos e dos textos de estudo, enquanto o MECAEP II e III se concentram na implantação de escolas de tempo integral. O empréstimo do BID canalizou US\$ 71 milhões por meio de dois programas de ensino médio: MESYFOD (1996-2000) e MEMFOD (2001-2006), que visam melhorar o acesso universal ao primeiro ciclo do ensino médio, melhorar a qualidade das escolas secundárias e técnicas vocacionais, melhorar a formação de professores e modernizar a gestão escolar no ensino médio.

Como observado na citação, enquanto o Banco Mundial financiou a Educação Básica, o BID financiou a Educação Secundária. O MECAEP foi instituído em 1995, durante o segundo governo presidencial de Julio María Sanguinetti, do Partido Colorado (1995-2000<sup>77</sup>), e de Germán Rama (1995-2000)<sup>78</sup> como presidente do *Consejo Directivo Central* da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP). De acordo com Pedretti e Visconti (2005, p. 37-38), apontam que foi a partir desse momento, então, que se instalou, formalmente, no Uruguai, um “[...] projeto de Reforma Educativa de *diseño exterior*, elaborado sobre

---

<sup>77</sup> De acordo com Lopes (2019, p. 110-111), o primeiro governo de Sanguinetti (1985-1990), no contexto de redemocratização, desenvolveu uma política de inspiração Battlista, marcada pela política de *Concertación Social*, “[...] que representou uma tentativa de restabelecer a negociação coletiva tripartite e criar consensos entre as classes sociais, trabalhadores e empresários. Nesta fase histórica, os Conselhos de Salários foram estabelecidos por decretos do Poder Executivo. O grau de intervenção do Estado era muito acentuado, os valores dos reajustes salariais sempre tiveram como meta o controle da inflação e os temas negociados eram essencialmente vinculados aos salários, não se debatiam, por exemplo, condições de trabalho, higiene, entre outros temas, como na atualidade”.

<sup>78</sup> Sobre a biografia de Rama ver Vaselli (2011).

a base de créditos do BID para a *Educación Secundaria, Técnico-profissional e Formación Docente*, bem como do BM para a *Educación Primaria*”.

Vale destacar que as políticas e ajustes de corte neoliberal, no âmbito da Educação, impactaram em menor grau o Uruguai, em comparação aos demais países aqui pesquisados (NARBONDO, 2012). Isso devido a uma forte pressão social, com a participação de diversos agentes sociais, impedindo, inclusive, conforme nos mostra Narbondo (2012), que ocorressem várias privatizações das empresas públicas, no período em análise. Ideia corroborada por Pastorini e Martínez (2014, p. 61), ao indicarem que:

No Uruguai foi registrada uma versão neoliberal menos avassaladora se comparada com as experiências argentina, chilena e brasileira, devido ao fato de que a reforma do Estado uruguaio, impulsionada pelos partidos tradicionais, no início dos anos 1990 (sob o governo de Luis Alberto Lacalle, Partido Nacional), conseguiu ser parcialmente detida pelo Plebiscito de 1992, contra a chamada Lei de Empresas Públicas (que buscava impor o processo de privatização).

Vaselli (2011) afirma que, enquanto as reformas de outros países latino-americanos, como o Chile, privatizaram a gestão educativa e redutoras do papel do Estado, a reforma promovida por Germán Rama, foi estatista. Entretanto, apesar de menos avassaladora, como afirmam os autores citados, as reformas econômicas de tendências liberais, iniciadas a partir de 1980, tiveram impactos em termos de proteção social, dentre elas:

[...] a suspensão dos mecanismos de negociação salarial, a criação de um segundo pilar do sistema de aposentadoria baseado no regime de capitalização individual e administrado pelo setor privado, a reformulação e criação de um conjunto de programas e projetos focalizados nos setores mais pobres e em grupos etários considerados mais vulneráveis (crianças e adolescentes) (PASTORINI; MARTÍNEZ, 2014, p. 61).

Em suma, resguardando as particularidades culturais, sociais, políticas e econômicas de cada país, reafirmamos com Krawczyk e Vieira (2012, p. 19, grifos nossos) que “O processo de indução externa impingiu **uniformidade à política educacional na região**, uniformidade esta decorrente do crescente peso das agências internacionais e da liderança do Banco Mundial [...]”. Com base em Sanders (2008, p. 162), a promoção “[...] das reformas institucionais dos sistemas

de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado”, findou na consolidação da agenda política neoliberal sob a égide das influências dos organismo multilaterais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BIRD), dentre outros (SANDERS, 2008).

Essa uniformidade decorre, também, da disseminação de uma série de documentos que, produzidos sob a custódia de variados organismos multilaterais, corroboraram para a formulação, pelo menos no nível da proposta oficial, de políticas voltadas para a Educação com discursos similares. Isso se traduz numa espécie de internacionalização das políticas educacionais na América Latina durante a década de 1990, mas que surtem efeito ainda nas políticas atuais (BEECH, 2009). Essa internacionalização ao nível dos documentos oficiais reflete o que Shiroma, Campos e Garcia (2005), em seus estudos, denominam de “hegemonia discursiva”.

As diretrizes e orientações disseminadas por meio de declarações e documentos sobre a Educação, constituíram a base para as políticas desenvolvidas no âmbito dos governos latino-americanos, em particular do Brasil, Chile e do Uruguai, não apenas das últimas décadas do século XX, como também das políticas educacionais e curriculares mais recentes, como veremos mais adiante. Saviani (2019), ao analisar as ideias pedagógicas na Educação brasileira nesse contexto, nos afirma tais ideias assentaram-se no neoprodutivismo, cujas bases iniciais foi o modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2008), bem como em suas variantes: O neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Isso significou, na concepção de Saviani (2019), no âmbito das reformas educacionais executadas a partir do período em questão, a retomada de princípios didáticos, psicológicos, pedagógicos e administrativos para a Educação, fundamentados na: 1) Teoria do Capital Humano<sup>79</sup>; 2) no lema “aprender a

---

<sup>79</sup> Educação “[...] passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2019, p. 430).

aprender”<sup>80</sup>; 3) o construtivismo de inspiração piagetiana, alinhado agora com perspectivas pós-modernas; e, por fim, 4) na incorporação dos ideais da pedagogia das competências e no controle da qualidade da educação pelo princípio da qualidade total, dentre outros (SAVIANI, 2019).

Ressaltamos, porém, que, apesar de Saviani (2019) ter realizado sua análise tendo como objeto as ideias pedagógicas na Educação brasileira, compreendemos, e isso será fundamentado/demonstrado nas próximas seções, que o neoprodutivismo e as suas variantes, também influenciaram e continuam influenciando não só a política educacional e curricular brasileira como, também, as políticas educacionais e curriculares formuladas e implementadas pelos demais países que constituem essa pesquisa.

---

<sup>80</sup> Como a Educação não garante mais o emprego, mas sim o *status* da empregabilidade, “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2019, p. 431).

### 3. POLÍTICA EDUCACIONAL E REFORMAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA CHILENA, URUGUAIA E BRASILEIRA

#### 3.1. O ESPAÇO DAS BASES CURRICULARES NA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A EDUCACIÓN BÁSICA CHILENA: ANTECEDENTES

##### 3.1.1. Bases curriculares e a política nacional chilena

As *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018) e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2015) são os documentos curriculares de referência nacional que, atualmente, na política educacional chilena, orienta a organização dos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino básico do país. Essas bases curriculares “[...] indicam quais são as aprendizagens comuns para todos os alunos e alunas do país durante sua trajetória escolar” (CHILE, 2018).

Com Oliva e Gascón (2016) observamos que as referidas bases curriculares conferem continuidade às políticas neoliberais instituídas no Chile desde a ditadura cívico-militar, comandada por Pinochet (1973-1990), demarcando, especialmente, uma das muitas estratégias de *estandarización* (padronização) na política educacional e curricular do país, alinhada à lógica da qualidade na Educação. Como vimos na seção anterior, essa lógica vem sendo difundida aos países latino-americanos desde a década de 1980, por meio das ações estratégicas para o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE).

Com base no estudo de Oliva e Gascón (2016), esse processo de *estandarización* da educação chilena tem como marco regulatório três políticas principais, são elas: a *Constitución Política de la República*, de 1980; a Lei nº 18.962, que instituiu a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (mais adiante LOCE), de 1990; e, a Lei nº 20.370, que instituiu a *Ley General de Educación* (mais adiante LGE), de 2009. Marcos estes que, de acordo com os autores, regulam o princípio de Estado Subsidiário, principal mecanismo da “[...] reforma educacional

neoliberal impulsionada pela ditadura cívico-militar de Pinochet” (OLIVA; GASCÓN, 2016, p. 306).

Como é apontado nos documentos referentes às *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018) e às *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2015) os fundamentos do currículo nacional do Chile encontram-se entre 1990 e 1998. Nesse sentido, a LOCE constitui-se, em termos de política curricular, o marco regulatório das Bases Curriculares em questão, sendo promulgada em 10 de março de 1990, nos momentos finais do governo Pinochet, antes da posse do primeiro presidente chileno pós-ditadura, Patricio Aylwin (1990-1994)<sup>81</sup> (CHILE, 1990; OLIVA; GASCÓN, 2016; RUZ-FUENZALIDA, 2020).

Com a promulgação da LOCE, foram estabelecidos os objetivos gerais para a *Educación Básica e Media*, sendo retomados, continuados e acrescidos novos, com a promulgação da LGE de 2009. Além disso, demarcou os requisitos (capacidades) mínimos necessários que os alunos precisam lograr para passar de um nível educacional a outro. Também no marco, observamos a necessidade dos *Objetivos Fundamentales*<sup>82</sup> e dos *Contenidos Mínimos Obligatorios*<sup>83</sup>, ficando a cargo do *Ministerio de Educación Pública (MINEDUC)* a responsabilidade estabelecê-los. Assim está determinado no Artigo 18 da referida Lei:

Corresponderá ao Presidente da República, por decreto supremo, ditado através do *Ministerio de Educación Pública*, com prévio informe favorável do *Consejo Superior de Educación*<sup>84</sup> [...], estabelecer os **objetivos Fundamentales** para cada um dos anos de estudo dos ensinos básico e médio, bem como do **contenidos mínimos Obligatorios** que facilitarão a consecução dos objetivos formulados [...] (CHILE, 1990, p. 5).

O *Consejo Superior de Educación (CSE)* tinha um papel ativo nas questões educacionais do país, sendo criado a partir da LOCE como um “[...] organismo autônomo com responsabilidade jurídica e patrimônio, relacionando-se com o

---

<sup>81</sup> Aylwin (*Partido Demócrata Cristiano*) assumiu como presidente do período democrático no país. Como nos indica Krawczyk e Vieira (2012), o fim da ditadura no Chile deu-se graças a um acordo firmado pelos partidos coalização multipartidária denominada *Concertación de los Partidos por la Democracia*, formada, principalmente, pelos seguintes partidos: *Partido Demócrata Cristiano (PDC)*, *Partido de la Democracia (PPD)*, *Partido Radical Demócrata (PRSD)*, *Partido Socialista (PS)*, dentre outros. Destes acordos, estavam a manutenção das medidas colocadas em prática por Pinochet, inclusive a Constituição e a continuidade das privatizações.

<sup>82</sup> Qual aprendizagem que se espera que as crianças aprendam no Chile (CHILE, 2007).

<sup>83</sup> Conteúdos que deve ser ensinado para lograr os OF (CHILE, 2007).

<sup>84</sup> A partir da LGE de 2009, passou a se denominar *Consejo Nacional de Educación (CNED)*.

Presidente da República através do *Ministerio de Educación Pública*” (CHILE, 1990, p. 10). Dentre as suas atribuições, o CSE encarregava-se de “[...] aprovar, a proposta do Ministério da Educação, o marco curricular do ensino *enseñanza básica e media*, assim como os sistemas de avaliação [...] (CSE, 2009, p. 7). Além disso, ao CES e ao MINEDUC também cabia a tarefa de estabelecer e aplicar sistemas de avaliação (CHILE, 1990).

Com relação à autonomia dos estabelecimentos de ensino, tanto na LOCE de 1990 como na LGE de 2009, os mesmos possuem uma autonomia relativa à medida que só podem definir/fixar, com um certo grau de liberdade, “[...] os *planes*<sup>85</sup> e *programas de estudios*<sup>86</sup> que considerarem adequados para o cumprimento dos referidos *objetivos e contenidos mínimos Obligatorios* por ano [...]” (CHILE, 1990, p. 5). Em 1996, o Decreto nº 40, promulgado em 24 de janeiro, estabeleceu, de fato, o conjunto de *Objetivos Fundamentales* e os *Contenidos Mínimos Obligatorios* para a *Educación Básica* previstos na LOCE (CHILE, 1990), bem como fixou as normas para as sua aplicação, dentre elas, reiterou que:

Que, conhecendo os *Objetivos Fundamentales* e os *Contenidos Mínimos*, aprovados neste ato, cada estabelecimento poderá decidir se prepara e propõe seus próprios *planes* e *programas de estudio* ou coloca em prática aqueles que deverá elaborar o Ministério da Educação, devendo em ambos os casos, estruturar seu currículo, cumprindo com os objetivos e conteúdos dispostos aqui (CHILE, 1996, p. 1).

Ainda neste Decreto notamos que a noção de uma *base común de carácter nacional*, que desse conta, ao mesmo tempo, dos interesses e expectativas das diferentes comunidades escolares, está associada ao ideal de que, a partir disso, seriam dadas as reais condições para que o princípio de igualdade das oportunidades educacionais, fosse possível ser aplicado (CHILE, 1996). Vale ressaltar que o marco curricular disposto no Decreto, visou atualizar os *planes* e *programas de estudios* oriundos da década de 1980 (CHILE, 1996).

---

<sup>85</sup> Os *Planes de Estudio* referem-se à organização do tempo escolar e estabelecem um tempo mínimo necessário para que cada disciplina possa cumprir satisfatoriamente o que se determina no *Programa de Estudio* do *Ministerio de Educación* (CHILE, 2018, p. 25).

<sup>86</sup> Os *Programas de Estudio* constituem numa resposta de organização, no tempo escolar, dos *Objetivos de Aprendizaje*, para facilitar a prática do professor durante a aula (CHILE, 2018, p; 25).

Nesse sentido, o modelo de currículo que se pretendia, com conteúdo mínimo, comum e flexível, que, supostamente, atenderia aos traços comuns da cultural nacional e a pluralidade da cultura local, cujas ideias essenciais vinham sendo disseminadas nos PROMEDLACs, Declarações, Recomendações, Conferências internacionais, dentre outros mecanismos, tinha como finalidade corroborar para o processo de modernização que vinha sendo implementado na Educação chilena, com vistas a atingir “[...] a equidade pela regulamentação das formas de organização e de gestão do sistema educacional, gestadas no período da ditatorial” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 84).

Segundo o Decreto em questão, essa atualização do currículo, centrado nos *Objetivos e Contenidos Mínimos Obligatorios*, para o nível básico, buscava contribuir para: “[...] o desenvolvimento pessoal [...] potencializando ao máximo sua liberdade e suas capacidades de criatividade, iniciativa e crítica. Segundo, ao desenvolvimento equitativo, sustentável e eficiente do país” (CHILE, 1996, p. 5). O que se resgata e se evidencia nessa passagem é a relação entre Educação e Desenvolvimento, elucidada na seção anterior, difundida pelos organismos multilaterais, durante os anos 80 e 90. O que pode ser confirmado no próprio Decreto, quando se identifica: “[...] finalidade de contribuir ao desenvolvimento integral e livre da pessoa, em um contexto econômico e social que, pelo nível de desenvolvimento alcançado, potencializa as possibilidades dessa liberdade, criatividade, iniciativa e crítica” (CHILE, 1996, p. 5).

Além dessa relação entre a Educação e o Desenvolvimento, da questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino, flexibilidade curricular, construção de um sistema educativo democrático e outros princípios, incorporou-se à política educacional e curricular, no marco do Decreto nº 40 (CHILE, 1996), outro princípio difundido amplamente durante as reuniões, declarações, documentos e congressos internacionais, qual seja, o princípio de que a prática pedagógica deve focar no processo de aprendizagem e não no processo de ensino, ou seja, no aluno e não no professor. Nas palavras dispostas no Decreto:

Ao mesmo tempo, orienta o novo marco curricular ao princípio de que a aprendizagem deve ocorrer em uma nova forma de trabalho pedagógico, que tem como foco a atividade dos alunos, suas características e conhecimentos prévios. Focar o trabalho pedagógico na aprendizagem de forma constante do que o ensino

requer, além disso, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas adaptadas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de um aluno heterogêneo, e reorientar o trabalho escolar a partir de sua forma atual [...], para uma baseada na exploração, pesquisa de informações e novas atividades de construção de conhecimento por parte dos alunos, tanto individualmente quanto colaborativamente e como uma equipe. Finalmente, o aprendizado que se busca é orientado de acordo com o desenvolvimento de habilidades e habilidades [...] (CHILE, 1996, p. 6-7).

O trecho mencionado reforça o que Díaz (2005) e Díaz, Paredes e Toledo (2012) corroboram ao indicarem que a reforma da política educacional e curricular, no período de 1996-2000, foi demarcada por um enfoque construtivista do processo de aprendizagem. Díaz (2005), ainda indica ter havido, nesse período, uma aproximação da reforma curricular que ocorrerá também na Espanha, com o mesmo enfoque teórico.

A reforma curricular que aconteceu nesse período, 1996-2000, contou com a contribuição dos membros da *Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*<sup>87</sup>, criada dois (2) anos antes, por meio do Decreto nº 351, promulgado em 08 de julho de 1994. Uma iniciativa que teve como objetivo “[...] elaborar uma agenda que incluísse temas como o incremento dos recursos financeiros para educação, renovação pedagógica, papel docente e sua formação, gestão descentralizada do sistema, educação e trabalho, dentre outros” (CHILE, 1994, p. 1).

Em defesa da modernização educativa, no Decreto aponta-se ser “[...] necessário melhorar sua qualidade, focalizar os esforços e recursos nos segmentos mais pobres da população e modernizar tanto os sistemas de ensino-aprendizagem como os de gestão” (CHILE, 1994, p. 1). Contudo, como nos indicam Krawczyk e Vieira (2003), essa reforma, a partir desses ideais, não tinha nada de nova, pois os projetos implantados já vinham sendo formulados desde os anos 80. Aqui vale destacarmos que o então Ministro da Educação, Sergio Molina Silva (1994-1996)<sup>88</sup>, que também presidiu a comissão, foi representante oficial do Chile na Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de

---

<sup>87</sup> Integraram esta comissão diversos membros da sociedade, dentre representantes de órgãos públicos e privados.

<sup>88</sup> Molina foi ministro da Educação durante o governo do Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000).

Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC VI), que aconteceu simultaneamente à Sétima Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (MINEDLAC VII) (UNESCO, 1996).

Antes de Molina, Ernesto Schiefelbein Fuenzalida<sup>89</sup> também foi ministro da Educação chilena, porém, ficando um curto período, de março a setembro de 1994. O que ressaltamos aqui é que Fuenzalida participou como consultor do Relatório para UNESCO coordenado por Jacques Delors, publicado em 1996 (DELORS *et al.*, 1998).

Ressaltamos que outros Ministros da Educação chilena, que assumiram o cargo no início da década de 90, como Ricardo Lagos Escobar (1990-1992) e Jorge Arrate Mac Niven (1992-1994), também participaram das reuniões de ministros organizadas pela UNESCO – em parceria com outras instituições internacionais –, respectivamente, da PROMEDLAC IV e V. Desses dois, Escobar foi eleito para governar o Chile como Presidente de 2000 a 2006. Durante seu governo, em 2002, foi realizada uma atualização do *Marco Curricular de la Educación Básica: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica* (CHILE, 2002).

O ajuste de 2002 foi precedido pelo ajuste curricular de 1999. Este ajuste, de acordo com Aros (2014, p. 2) foi “[...] o primeiro ajuste realizado ao *Marco Curricular de Educación Básica*, que havia sido definido em 1996, com o objetivo de articular a *Educación Básica* à *Educación Media* e com o regime de *Jornada Escolar Completa* (Decreto 240/1999)”. Nesta ocasião modificou-se, principalmente, os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* do 5º ao 8º ano da *Educación Básica* (AROS, 2014). Já em relação às mudanças curriculares de 2002, estas ajustaram os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* do 1º ao 4º ano da *Educación Básica*, nas disciplinas de Linguagem e Matemática, via Decreto 232 promulgado em 17 outubro de 2002 (CHILE, 2002; AROS, 2014).

Ainda no marco legal da LOCE de 1990, os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* sofreram uma nova atualização em 2009. Essa

---

<sup>89</sup> Trabalho na UNESCO como diretor na Representação para a América Latina e o Caribe (1993-1996), como especial em Educação do Banco Mundial (1984-1988) e como diretor de universidades privadas (ESCUADERO, 2015).

contemplou tanto a *Educación Básica* quanto a *Educación Media*. Aros (2014, p. 3) reforça que os ajustes curriculares de 2009 foram resultados de uma série de estudos, no marco temporal de 2003 a 2006, tanto por parte do MINEDUC como de outros agentes, dentre eles: “[...] o estudo da *Comisión para el desarrollo y el uso de SIMCE* [...]; estudo da *Comisión de Formación Ciudadana* [...]; revisão das políticas educativas realizadas pela OCDE [...]; revisão do *Colegio de Profesores* [...]”.

Além desses, outros documentos são antecedentes da atualização curricular promovida em 2009, dentre eles, o *Mapas de Aprendizaje* e os *Niveles de Logro* (AROS, 2014).

Em essência, o que se observa a partir dos autores apontados até aqui, é que essas mudanças e atualizações foram estratégias para padronizar o currículo nacional afim de atender às exigências avaliativas, sob o pretexto da Educação de Qualidade. Afinal, o currículo é, também, uma ferramenta avaliativa (SACRISTÁN, 2000).

### 3.1.2. Bases legais de educação chilena: a LOCE (1990) e a LGE (2009)

A implementação desta nova atualização curricular aconteceu concomitantemente à reforma curricular de 2012 (AROS, 2014), da qual resultou as Bases Curriculares, sob o marco legal de uma nova lei de educação, a LGE de 2009. Essa lei, por sua vez, foi resultado de um intenso debate e reivindicações, oriundas de movimentos sociais, especialmente por parte dos estudantes chilenos.

Ao passo que se fazia estes ajustes, concomitantemente, eram realizadas as discussões que resultaram em uma nova lei de educação no país. Essa nova atualização aconteceu durante o governo de Michelle Bachelet.

A revolta estudantil foi um movimento que denunciou as mazelas causadas pelas reformas educacionais promovidas pelo governo de Pinochet e perpetuada pelos governos da *Concertación* (DANOSO, 2014). Dentre outras exigências, estava a reestruturação da LOCE de 1990 (GÓMEZ LEYTON, 2006; DANOSO,

2014). Em outras palavras, o movimento estudantil que ocorreu em 2006 no Chile, concomitantemente, acontecia o processo de integração do Chile como membro efetivo da OCDE.

### 3.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A *EDUCACIÓN PRIMARIA E SECUNDARIA (CICLO BÁSICO)* NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO URUGUAI

#### 3.2.1. Programa de Educación Inicial y Primaria (2013)

O *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) atualmente é o documento que, desde de 2008<sup>90</sup>, orienta o currículo escolar da Educação Infantil e Primária do sistema educacional uruguaio (MORO; QUINTERO, 2019). Como política nacional, foi elaborado com o propósito de integrar os Programas dos diferentes níveis e modalidades de ensino – Inicial, Primária, Rural, Especial (URUGUAI, 2013) -, em um único Programa, que abarcasse uma formação comum e básica aos cidadãos. Nesse Programa são elencados dos saberes a serem ensinados nas escolas, a partir dos objetivos e princípios estabelecidos pela Lei de Educação, com vistas a garantir “[...] continuidade e a coerência na formação das crianças e adolescentes” (URUGUAY, 2013, p. 9)<sup>91</sup>.

O processo de elaboração e implementação do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) teve como marco histórico o Debate Educativo que culminou na reforma educacional Uruguaia, transcorrida no quinquênio de 2005-2009. Período este marcado pela ascensão do partido Frente Ampla (FA) ao governo Uruguaio. Este feito aconteceu pela primeira vez na história Uruguaia desde que o país se tornou independente como nação, até então governado, alternadamente, pelo Partido Nacional e Partido Colorado (DOMÍNGUEZ; GATTI, 2011).

---

<sup>90</sup> Atualmente encontra-se em sua terceira edição de publicação, disponibilizada em 2013. Será referenciado aqui como ANEP-CEIP (2013).

<sup>91</sup> As traduções dos documentos, obras e estudos em espanhol para a língua portuguesa (Brasil) é de responsabilidade do autor.

Nesse período o presidente Tabaré Vázquez<sup>92</sup> (2005-2010; 2015-2020), do partido FA, assumiu o poder do Estado Nacional uruguaio em uma conjuntura de crise política, econômica e social, cujas raízes assentavam-se no modelo político dominante nos anos de 1990, de perspectiva neoliberal. Bentancur (2007) corrobora que, na década de 90, em especial na segunda metade, foram realizadas reformas educativas – curriculares, programas de focalização, formação docente, avaliação de rendimentos -, entretanto, não houve alteração dos padrões tradicionais de gestão e financiamento, prevalecendo um sistema centralizado e hierárquico. Assim, a reforma elaborada e implementada teve um “[...] forte componente tecnocrático, com escassas instâncias efetivas de participação social” (BENTANCUR, 2007, p. 171).

Narbondo (2012) explica o avanço das ideias neoliberais, na década de 1990 e início da década de 2000 que ocorreu mesmo com a existência de movimentos sociais, como o setor sindical, na figura do Plenário Intersindical de Trabalhadores - Convenção Nacional de Trabalhadores do Uruguai (PIT-CNT) e pelo partido Frente Ampla, contrários à privatização das empresas estatais. Nesse período, a política econômica desse país buscava o

[...] equilíbrio macroeconômico, com políticas ortodoxas de redução e ajuste do gasto público, acompanhada de uma forte abertura da economia, e processos de desregulamentação e liberação do mercado interno. Nas políticas sociais, a ausência de ampliação de direitos sociais universais [...] e a focalização das políticas sociais em setores menos abastados (NARBONDO, 2012, p. 304).

No entendimento de Narbondo (2012), a política econômica adotada, resultou em um aumento da pobreza, da miséria, do desemprego, da marginalização, na emigração de jovens do país, dentre outras consequências, as quais culminaram em uma crise em 2002. Essas foram as bases para que o partido FA ascendesse ao governo, “[...] com um programa que se apresentava como uma alternativa, no marco do capitalismo, ao modelo de economia e de Estado neoliberal” (NARBONDO, 2012, p. 304).

Essa ascensão culminou, de acordo com os escritos de Domínguez e Gatti (2011), em uma mudança histórica quanto às orientações em relação às políticas

---

<sup>92</sup> Vázquez foi presidente do Uruguai em dois momentos históricos, o primeiro de 2005 a 2010, e o segundo de 2015 a 2020.

educativas no Uruguai. Ideia semelhante é compartilhada por Díaz (2015), ao afirmar que um dos elementos centrais na nova forma de orientar a política educacional no país, pelo governo FA, foi gerar mudanças institucionais, as quais ocasionaram, especialmente, a elaboração de uma nova lei de educação: a Lei Nº 18.437, de 12 dezembro de 2008<sup>93</sup>, a qual substituiu a Lei Nº 15.739, de 28 de março de 1985<sup>94</sup>, considerada de caráter emergencial. Como sugere Yazárbal<sup>95</sup> (2010) - presidente da *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*<sup>96</sup>, no referido período -, a nova lei de educação e outras mudanças ocorridas, como o próprio *Programa de Educación Inicial y Primaria* em análise, caracterizaram o quinquênio de 2005-2009 como um período de transição na política educacional para a educação básica uruguaia.

Esse processo se iniciou com a convocação pelo governo uruguaio, em dezembro de 2005, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a ANEP e a *Universidad de la República (UdelaR)*, para debater a Educação em geral e o Programa em particular. Conforme proposto, foi debatido por diversos setores educacionais ao longo de todo o ano de 2006. Nesse contexto, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), publicado em 2008, foi implementado no sistema educacional uruguaio a partir de 2009.

Em sentido oposto aos governos anteriores, o governo de Tabaré Vázquez, alinhado a uma perspectiva política mais progressista, ao convocar a sociedade para o Debate Educativo promovido ao longo do ano de 2006, teve como intuito “[...] recompor o diálogo e estimular a participação dos atores da educação –

---

<sup>93</sup> Pode ser consultada na íntegra em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8568684.htm>.

<sup>94</sup> Pode ser consultada na íntegra em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1427775.htm>.

<sup>95</sup> Presidente do CODICEN/ANEP (2005-2010).

<sup>96</sup> A ANEP é um ente autônomo com pessoa jurídica, criado em 1985 por meio da *Ley nº 15.739* (URUGUAI, 1985). De acordo com o escrito no sítio eletrônico – pode ser acessado pelo link: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep> -, a ANEP é um órgão estatal responsável pela planificação, gestão e administração do sistema educacional público em todos níveis: Inicial, Primário, Médio, Técnico e Universitário. Em todo território Uruguaio. Além disso, também controla a educação privada. É regida pelo Conselho Diretivo Central (CODICEN). Subordina-se à ANEP e ao CODICEN, o *Consejo de Educación Inicial y Primaria* (CEIP), Conselho de Educação Secundária (CES), Conselho de Educação Técnico-Profissional (UTU) e o Conselho de Formação em Educação (CFE) (URUGUAI, 1985; 2008). Dentre as atividades desenvolvidas pela ANEP estão: 1) elaborar, instrumentalizar e desenvolver políticas educativas que abarquem todos os níveis e modalidades de ensino; 2) garantir acesso, permanência e egresso a todos os habitantes do Uruguai; e, 3) promover a participação de toda a sociedade nos assuntos educacionais que se tratam da formulação, implementação e desenvolvimento da educação (URUGUAI, 2009).

docentes, estudantes, funcionários não docentes, autoridades, familiares – e, também, envolver toda a sociedade” (URUGUAI, 2005, p. 6). Além disso, buscou promover “[...] uma reflexão coletiva na qual toda a população pudesse participar para examinar os problemas atuais, propor orientações gerais para a educação e meios para lograr condições materiais e profissionais [...]” (CODE, 2007, p. 5).

A organização do processo de debate ficou a cargo da *Comisión Organizadora del Debate Educativo* (CODE), criada, ainda em 2005, pelo *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC), juntamente com a *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), a *Universidad de la República* (UdelaR) e a *Comisión Coordinadora de la Educación* (CCE). A CODE foi integrada, inicialmente, por 22 membros os quais representavam o próprio MEC e a ANEP, além de “[...] partidos políticos, instituições privadas de ensino, da UdelaR, Grêmios docentes das diferentes etapas e modalidades de ensino, grêmios estudantis, do Ministério do Turismo e Esporte e a Associação dos Educadores Sociais (BENTANCUR, 2007, p. 171-172)”. O Quadro 2, a seguir, apresenta os representantes da CODE.

**Quadro 2.** Membros da Comissão Organizadora do Debate Educativo de 2006.

Instituição	Representante (s)
<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>	Jorge Brovetto (Presidente do MEC e do CODE); Jorge Carbonell; Juan Gabito Zóboli; José Rilla; Víctor Brindisi; Luis Garibaldi.
<i>Universidad de la República</i>	Elsa Gatti; Carlos Acuña; Elisa Lockhart; Carlos Piedra Cueva; Miguel Soler.
<i>Asociación Uruguaya de Educación Católica</i>	Mario Bengoa
<i>Asociación de Funcionarios de UTU</i>	Harley Bonilla
<i>Federación de Estudiantes Universitarios de Uruguay</i>	Agustín Cano
<i>Federación Uruguaya de Magisterio</i>	Teresita Capurro
<i>Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Uruguay</i>	Daniel Corbo <sup>97</sup>
<i>Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y deporte</i>	André Gonnet
<i>Centro de Estudiantes de Magisterio</i>	Juan Prato
<i>Asociación de Educadores Sociales de Uruguay</i>	Diego Silva
<i>Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores – Artigas</i>	Sergio Sommaruga
<i>Asociación de Institutos de Educación Privada</i>	Eduardo Tornaría
<i>Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria</i>	Carlos Barceló

<sup>97</sup> Este e outros integrantes – José Rilla, Juan Gabito Sóboli e Carlos Piedra Cueva – renunciaram ao cargo de representante na Comissão. Entretanto, no *Informe Final* divulgado pela CODE, não fica claro se houve substituição desses membros ou se permaneceu-se apenas com os restantes.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do documento “*Informe Final*” (CODE, 2007).

Dentre as tarefas atribuídas à CODE e seus membros estavam: 1) promover amplamente o debate educativo, de maneira que fosse assegurado a participação cidadã, em âmbito nacional; 2) gerar e fomentar as condições de acesso, distribuição e assimilação dos elementos fundamentais e necessários para a participação consciente dos cidadãos; e, 3) convocar e organizar um “[...] Congresso Nacional de Educação como espaço de síntese e definição do debate cidadão e como instância de elaboração de bases para uma lei de educação.” (URUGUAI, 2007, p. 7).

Além da CODE, foram criadas, também, as Comissões *Zonales* e *Departamentales*, as quais encarregaram-se de promover as discussões entorno da educação, no contexto mais regional das cidades uruguaias, por meio, principalmente, das Assembleias Territoriais. Além destas, aconteceram encontros *Sectoriales* com organizações e instituições que, a nível local, eram convocadas pelas comissões já mencionadas e, a nível nacional, pela CODE (CODE, 2007).

Com base nos estudos e relatos de Bentancur (2007), dessas assembleias emanaram uma série de propostas, que foram analisadas pela CODE. De acordo com o documento referente ao Congresso Nacional de Educação<sup>98</sup> - ocorrido na cidade de Montevideu, de 29 de novembro a 3 de dezembro de 2006 -, foram

---

<sup>98</sup> Segundo informe final, participaram do evento sessenta e oito (68) organizações sociais, dentre as quais encontrou-se: *Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU)*; *Asociación de Descendientes de la Nación Charrúa*; *Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR)*; *Asociación de Estudiantes de Educadores Sociales (AEES)*; *Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (AESU)*; *Asociación de Fonoaudiólogos del Uruguay (ADEFU)*; *Asociación de Funcionarios Federados de la Universidad de la República (AFFUR)*; *Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU)*; *Asamblea General del Claustro de la Universidad de la República (AGC/UdelaR)*; *Asociación de Instituciones de Educación Privada (AIDEP)*; *Asociación Nacional de (ONGs/ANONG)*; *Asamblea Técnico Docente de Primaria*; *Asamblea Técnico Docente de Secundaria*; *Centro de Estudiantes del IPA (CEIPA)*; *Centro de Estudiantes de Magisterio (CEM)*; *Centro Latino Americano de Economía Humana (CLAEH)*; *Colectivo Infancia*; *Comisión de Educación y Arte (MEC)*; *Comisión de Educación en la Primera Infancia (MEC)*; *Comunidad Evangélica*; *Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP)*; *Consejo de Rectores de Universidades Privadas del Uruguay*; *Corriente Gremial Universitaria (CGU)*; *Encuentro Nacional de Educación Física*; *Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU)*; *Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua (FUCVAM)*; *Federación Uruguaya del Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM TEP)*; *Fundación Clemente Estable*; *Grupo Educación y Trabajo (MEC)*; *Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola (IICA)*; *Movimiento de Educadores por la Paz*; *Movimiento Scout del Uruguay*; *Unión de Funcionarios del CODICEN (UFC)* (CODE, 2007).

disponibilizados para consulta, pela CODE, dois (2) documentos que sintetizavam os debates transcorridos anteriormente, no âmbito das assembleias (CODE, 2007).

A título de organização dos debates e discussões realizadas no Congresso, a CODE estruturou o evento em 15 Comissões Temáticas: 1) Educação Inicial e Primária; 2) Educação Secundária; 3) Educação Técnico-profissional; 4) Educação Terciária e Universitária; 5) Formação e Aperfeiçoamento de Professores; 6) Educação Rural; 7) Educação de Jovens e Adultos; 8) Educação não-formal; 9) Inclusão Educativa e Educação Especial; 10) Educação, Democracia e Direitos Humanos; 11) Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; 12) Educação e Saúde; 13) Educação, Cultura, Meios de Comunicação e Novas Tecnologias; 14) Princípios e Fins da Educação; e, 15) Sistema Nacional de Educação (CODE, 2007).

No âmbito da Comissão de Educação Inicial e Primária aconteceram os debates e discussões referentes à reforma curricular que se pretendia para a educação primária e onde começou a aparecer algumas preocupações com a Educação física. Participaram desta comissão 146 pessoas, dentre elas: pais, estudantes e docentes de instituições privadas e públicas (ANEP-CEIP, 2007). Na especificidade dessa comissão, dentre as temáticas abordadas, a que se relaciona aos Planos e Programas de Estudo aponta para a necessidade de uma reforma curricular, com vistas à elaboração e implementação de um currículo básico e comum a todos.

Essa necessidade é indicada na Moção de número 19 do relatório final do congresso, elaborado pela CODE, a qual estabelece a: “Elaboração de um programa único desde a educação inicial ao sexto ano, com conteúdo [...] que vão se aprofundando de acordo com as características do desenvolvimento da criança” (CODE, 2007, p. 70). Institui-se, por conseguinte, na Moção de número 20, que a reforma curricular tem como finalidade a “Criação de um novo Programa de Educação Primária que inclua conteúdos básicos fundamentais que sejam comuns para todas as escolas do país [...]” (CODE, 2007, p. 70).

No que diz respeito aos conteúdos programáticos de ensino, o documento final do congresso indica a existência, no momento histórico em questão, de uma revisão e atualização dos conteúdos (CODE, 2007). Junto à educação artística, em direitos humanos, educação sexual e ambiental – os quais compõem o *Programa de 2008* -, a Educação física é proposta como obrigatória em todos os centros

educativos e durante todo o ciclo de escolarização da Educação Primária. Cabe ressaltar que, com base nos estudos de Moro e Quintero (2019), apesar de a Educação física ter presença na educação primária desde o governo de José Pedro Varela (1845 – 1879), ela nunca esteve integrada a um programa (currículo) oficial para esta etapa escolar. Reverberam as autoras que:

[...] mesmo sendo a primeira vez que o Programa de Educação física é integrado ao Programa Escolar junto com as demais áreas do conhecimento, houveram programas específicos de educação física para as escolas de ensino primário, elaborados nos de 1986 e 2005 (MORO; QUINTERO, 2019, p. 119).

Os programas escolares anteriores ao *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) foram elaborados no contexto da Comissão Nacional de Educação física (CNEF)<sup>99</sup> (MORO; QUINTERO, 2019). Contudo, para fazer valer o disposto na *Ley nº 17.556, de 18 septiembre de 2002* (URUGUAI, 2002) todos os docentes do CNEF que trabalhavam em escola pública foram transferidos ao Conselho de Educação Primária (CEIP)<sup>100</sup> (MORO; QUINTERO, 2019). Foi nesse contexto histórico que, ao final de 2007, atendendo às necessidades indicadas ao do Debate Educativo de 2006, foi promulgada a *Ley Nº 18.213*, em 05 de dezembro de 2007 (URUGUAI, 2007), que declarou “ [...] obrigatório o ensino da Educação física nas escolas de ensino primário de todo o país, a partir de 2009”.

Em síntese, o Debate Educativo ocorrido ao longo do ano de 2006 teve um papel fundamental quanto aos direcionamentos da política educativa no quinquênio de 2005-2009, marcado, como visto, por um governo, representado pelo presidente Tabaré Vázquez, mais alinhado à ala de esquerda, sob uma perspectiva de política participativa, mais democrática, com a o desenvolvimento de Assembleias Territoriais de caráter Nacional, Congresso de Educação Nacional e Debate Educativo, com a presença de organizações e instituições sociais públicas e

---

<sup>99</sup> Órgão estatal, fundado por meio da *ley de constitución nº 3.798, del 7 de julio de 1911*, encarregado de promover e administrar as atividades de educação física, esporte e recreação. Inicialmente, era subordinado ao Poder Legislativo e, gradativamente, foi sendo transferido à competência do *Ministerio de Deporte y Juventud* (1995-2000). Em seguida, passou à competência do *Ministerio de Turismo y Deporte* (2000 - 2015), transformada em *Dirección Nacional de Deporte*. Desde então, existe a *Secretaría Nacional del Deporte* (MORO e QUINTERO, 2019, p. 135).

<sup>100</sup> Com a *Ley Nº 18.437, de 12 diciembre de 2008*, foi incorporado ao CEP a Educação Infantil. A partir estabeleceu-se o *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Com efeito, a partir daqui utilizaremos a sigla CEIP para nos referirmos a este conselho.

privadas, bem como ONGs, grêmios estudantis e docentes, dentre outras instituições.

Com relação ao Congresso Nacional de Educação, no relatório final do evento, escrito pela CODE, foram elaboradas recomendações às autoridades de ensino e aos poderes executivo e legislativo, os quais resultaram na *Ley Nº 18.437, de diciembre de 2008*, que substituiu a *Ley Nº 15.739, de 28 de marzo de 1985*. Além desta, também resultou na aprovação/promulgação da *Ley Nº 18.213/2007*, que instituiu a obrigatoriedade da Educação física no ensino primário e elaborou-se, a partir das necessidades apontadas no debate, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* de 2008 (URUGUAI, 2013).

Em relação a este Programa, a seguir tratamos da particularidade da Educação física quanto à sua organização no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013).

### 3.2.2. O Plan Reformulación 2006 – Ciclo Básico

No âmbito do *Plan Reformulación 2006 – Ciclo Básico*, são três (3) os programas curriculares que, na etapa da *Educación Media Básica*<sup>101</sup>, apresentam uma proposta de orientação e sistematização para a atividade de ensino e organização dos conteúdos da educação física na educação escolar uruguaia, são eles: *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006*; *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006*; e, *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006*. Estes programas curriculares correspondem ao ciclo básico da Educação secundária no Uruguai que, por sua vez, corresponde ao 7º, 8º e 9º anos escolares, conforme pôde ser observado no Quadro 1, apresentado no início desta seção, o qual abordou a organização das etapas de escolarização na política educacional uruguaia e referenciais curriculares nacionais norteadores em vigência.

---

<sup>101</sup> Toda a etapa da Educação Secundária no Uruguai fica a cargo da ANEP e, por sua vez, do Conselho de Educação Secundária (CES).

O *Plan Reformulación 2006* também teve como marco histórico os acontecimentos que demarcaram a política educativa uruguaia durante o quinquênio de 2005-2009. Esses acontecimentos foram explicitados na seção 1.1 deste estudo, a qual tratou do processo de elaboração do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013).

Com base no estudos de Gersósimo *et al.* (2008) e Ferrer e Galdani (2015), além de documentos como *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* (INEEd<sup>102</sup>, 2014), *Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal: Ejercicio 2006* (ANEP, 2007) e *Memoria CES (2005-2010)* (CES, 2010), o processo de reforma curricular para o Ciclo Básico da Educação Secundária e, também, ao Ciclo Superior, que culminou no *Plan Reformulación 2006*, foi motivado, principalmente, pela insatisfação do professorado nacional, em relação ao *Plan 1996*, para o Ciclo Básico, e o *Plan 2003*, para o Ciclo Superior.

Tanto o *Plan 1996* como o *Plan 2003* e, conseqüentemente, seus programas disciplinares, foram elaborados e organizados no bojo da “Reforma Rama”<sup>103</sup> (FERRER; GALDANI, 2015). Nesse sentido, de acordo com Ferrer e Galdani (2015, p.28), a reforma de 2003 “[...] realizada na gestão de Javier Bonilla<sup>104</sup> no CODICEN, foi avaliada pelas ATDs e pelos grêmios docentes como uma continuidade da política educativa anterior”.

Nesse sentido, se de um lado as insatisfações do corpo docente nacional surgem de interesses político-ideológicos, entre professores reformistas e não reformistas, Ferrer e Galdani (2015) avançam ao analisar ainda outras motivações como a evasão escolar, a reprovação, dentre outros que observados no trecho a seguir:

[...] a *Reformulación 2006* tem como marco a problemática do efetivo cumprimento da Educação como um direito dos jovens. A esse respeito, descrevem-se diversas dificuldades presentes na Educação Secundária do Uruguai. Entre outras, são mencionados os altos índices de evasão e reprovação escolar, a baixa qualidade no aprendizado (com menções aos resultados do Primeiro Censo Nacional de Avaliação de Aprendizagens nos terceiros anos do Ciclo Básico e das informações disponibilizadas pela prova

<sup>102</sup> Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEEd).

<sup>103</sup> Gernán Rama foi presidente do Conselho Diretivo Central (CODICEN) da ANEP entre os anos de 1995 a 2000, durante o governo de Julio María Sanguinetti (RODRÍGUEZ, 2014).

<sup>104</sup> Javier Bonilla foi presidente do Conselho Diretivo Central (CODICEN) da ANEP entre os anos de 2000 a 2005, durante o governo de Jorge Batlle.

internacional PISA) e, por fim, os problemas acadêmicos que enfrentam os egressos ao ingressarem na universidade (FERRER; GALDANI, 2015, p. 29-30).

Um dos aspectos discutidos tanto no documento *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* (INEEd<sup>105</sup>, 2014) quanto no documento *Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal: Ejercicio 2006* (ANEP, 2007), refere-se ao fato de que buscava-se reverter a lógica de estruturação por áreas do conhecimento, proposta no *Plan 1996*, pela lógica de estruturação por disciplinas no *Plan Reformulación 2006*.

No primeiro documento indica-se que: “O interesse por mudar o Plan 96 estava vinculado à reversão do desenho curricular por áreas do conhecimento em disciplinas, pois a tradição uruguaia é disciplinar e a formação dos professores sempre tem sido por esse viés” (INEEd, 2017, p. 165). Nessa direção, o segundo documento argumenta que: “O fundamento central foi o questionamento acadêmico ao currículo de *Ciclo Básico del Plan 96*, organizado por áreas para as quais não se encontravam (os professores) preparados [...]” (ANEP, 2007).

Diante desses apontamentos, para a concretização da formulação e implementação do *Plan Reformulación 2006* e seus respectivos programas curriculares, para as várias disciplinas escolares, dentre elas, a Educação física, em 2005 foi criada e instalada a Comissão de Reformulação Programática, na qual participaram “[...] inspetores, diretores, docentes delegados da ATD, delegados da FENAPES, APESU, Planejamento Educativo, Assessora Docente, Secretário e Conselheiros do CES.” (ANEP, 2007). Ainda nessa direção, o documento *memoria CES (2005-2010)* elaborado pelo Conselho de Educação Secundária (CES, 2010) indica que o mecanismo de participação para a elaboração dessa nova proposta educativa deu-se no âmbito da formulação de Comissões.

Ferrer e Galdani (2015) apontam nesse contexto a criação de uma Comissão Geral e comissões programáticas para cada disciplina. Contudo, os autores chamam atenção para o fato de não haver amplos registros oficiais disponibilizados para consulta que demarcam as discussões ocorridas no movimento de participação docente. Nesse sentido, coadunamos com os autores supracitados, à medida que os documentos pesquisados não deixam claro nem como ocorreu a

---

<sup>105</sup> Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEEd).

conformação dessas comissões e nem o que delas resultou em termos de propostas curriculares para a *Educación Media Básica*, tal como verificou-se na seção referente à proposta curricular para a *Educación Primaria*. Este fato colocase como um fator limitante para avançarmos na compreensão da estrutura e dinâmica do *Plan Reformulación 2006*.

Diante do que foi encontrado, novamente o documento *Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal: Ejercicio 2006* (ANEP, 2007), indica que, após a criação das comissões, foi elaborado um diagnóstico, no qual, a partir deste delineou-se o *Plan Reformulación 2006*. Em seguida, aprovou-se o *Plan de estudios* para o *Ciclo básico* e o *Bachillerato* e foram “[...] elaborados os *Programas* e as normativas de avaliação e passagem de grau (série) dos estudantes para o primeiro ano de ambos os ciclos.” (ANEP, 2007, p. 126).

O ano de 2006 marcou a aplicação do novo *Plan de estudios* nos primeiros anos, tanto do *Ciclo básico* quanto do *Bachillerato*, nas escolas de todo o país. Além disso, foram elaborados, também, [...] os *Programas* e as normativas de avaliação e passagem de grau escolar para os segundos anos de ambos os ciclos.” (ANEP, 2007, p. 126). Esses *Programas*, destinados aos segundos anos, foram implementados em 2007 e, este mesmo ano, também elaborados os *Programas* e normativas para os terceiros anos dos ciclos mencionados, os quais tiveram sua implementação projetada para o ano de 2008, “[...] completando assim a implementação na totalidade dos ciclos correspondentes à educação secundária.” (ANEP, 2007, p. 127). Ainda em relação à elaboração e implementação dos *Programas* do *Plan Reformulación 2006*,

Durante os anos de 2005 e 2006 instaram-se comissões que elaboraram os novos *Programas* de todas as disciplinas do currículo do *Ciclo Básico* e *Bachillerato* do primeiro e segundo ano. Os *Programas* foram aprovados no CES com o assessoramento de uma referência acadêmica de cada especialidade, convocada para cada caso [...]. Durante o ano de 2007 elaborou-se os *Programas* correspondentes ao terceiro ano de ambos os ciclos (CES, 2007, p. 127).

Em síntese, o que se observa em relação ao processo de elaboração e implementação do *Plan Reformulación 2006* e, conseqüentemente, dos *Programas* curriculares que o constituem é que o mesmo teve como objetivo unificar os muitos

planos existentes, tais como o *Plan 1996* e o *Plan 2003* (CES, 2010). Entretanto, apesar de colocar-se como um documento que buscou avançar e, de certa forma, superar os planos precedentes, unificando-os, os *Programas* curriculares, em particular os da Educação física, no *Plan Reformulación 2006*, para os anos que compõem a *Educación Media Básica*, não abandonaram, em sua totalidade, os fundamentos e princípios que nortearam a elaboração e implementação dos *Programas* curriculares oriundos dos planos anteriores à proposta de 2006 (FERRER; GALDANI, 2015).

No tópico seguinte desta seção empreender-se-á uma análise mais específica dos *Programas* curriculares para os anos da *Educación Media Básica*, com vistas à captação dos princípios e fundamentos norteadores da organização da Educação física nesses documentos.

### 3.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

#### 3.3.1. Política nacional brasileira

A “Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (2017)” é um documento curricular recente na política educacional brasileira, para a Educação Básica. De referência nacional, a BNCC normatiza e “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

Constituem as etapas da educação básica: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino Médio (BRASIL, 2017), como representado no Quadro 21, a seguir.

**Quadro 3.** Organização das etapas de formação na política educacional brasileira.

<b>IDADE</b>	<b>0 a 5 anos e 11 meses</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>ANO ESCOLAR</b>		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>10º</b>	<b>11º</b>	<b>12º</b>
<b>BRASIL</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL Séries Iniciais</b>					<b>ENSINO FUNDAMENTAL Séries Finais</b>				<b>ENSINO MÉDIO</b>		
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE</b>													

**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir da Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

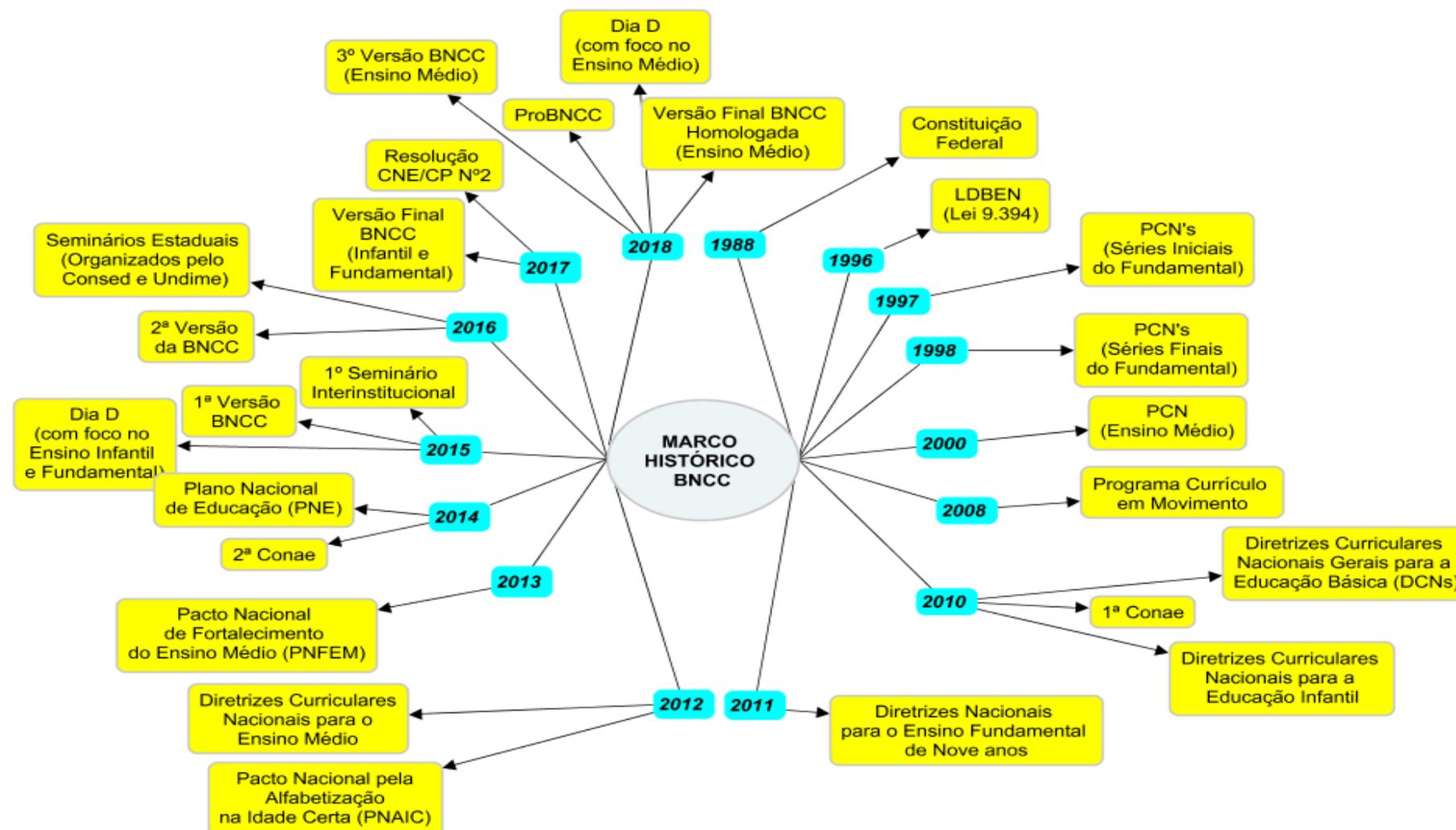
A exemplo dos documentos curriculares analisados nas seções 1 e 2, como referencial curricular nacional que normatiza e orienta a estruturação dos currículos Estaduais e Municipais, em todas as etapas apresentadas no Quadro 21, tanto de instituições públicas quanto privadas, a BNCC surgiu de um longo processo de formulação, no qual contou com a participação de sujeitos organizados de forma individual e/ou coletiva, com diferentes interesses ideológicos, políticos, econômicos e educativos, ligados tanto às instituições públicas quanto às privadas, com e/ou sem fins lucrativos (PERONI; CAETANO, 2015).

A BNCC é um documento curricular que atualmente, no contexto de estruturação e/ou reestruturação<sup>106</sup> dos currículos escolares - tanto na Educação em geral quanto na Educação física, em particular -, para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio dos Estados, Municípios e Distrito Federal brasileiro, encontra-se na fase de implementação.

Contudo, apesar de recente na política educacional para a Educação Básica brasileira, a BNCC teve no processo de redemocratização do país e nas políticas de perspectiva neoliberal implantadas na década de 90, o início de sua trajetória histórica na política educacional brasileira. Na Figura 3, a seguir, pode-se observar como foram sendo construídas as bases para a consolidação desse documento no Brasil, desde a década de 1990.

<sup>106</sup> Ver Vasconcelos (2020).

Figura 1. Marco Histórico da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com as informações disponibilizadas no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

Como indicado<sup>107</sup>, a formulação de uma Base Nacional para os níveis de ensino da Educação Básica brasileira já era prevista desde a Constituição Federal de 1988, que, devido ao seu surgimento no período de redemocratização, ficou conhecida como a Constituição Cidadã. Em seu artigo nº 210 dispõe-se que: “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.” (BRASIL, 2016, p. 124).

Além dessa constituição, em meados da década de 1990 foi aprovada a Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O texto desta lei também faz menção a necessidade de se elaborar um referencial curricular nacional que expressasse os conteúdos básicos, com fins a uma formação comum aos cidadãos brasileiros. No artigo de nº 26 da LDBEN dispõe que: “Os currículos do ensino fundamental [...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2005, p. 16).

Além de prever a elaboração de uma Base Nacional, a LDBEN de 1996 também já dispunha acerca de uma ação interinstitucional entre os estados, municípios, distrito federal e a própria União. Conforme artigo Nº 9 da referida lei, fica a cargo da União “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos [...]” (BRASIL, 2005, p. 10).

Com a aprovação e promulgação da LDBEN em 1996, foram publicados, nos anos anteriores, respectivamente: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>108</sup>: séries iniciais, em 1997; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: séries finais, em 1998; e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2000. Tanto a LDBEN quanto os Parâmetros Curriculares, neste momento da história brasileira, constituíram a política educacional para o Ensino Fundamental e Médio, formulada e

---

<sup>107</sup> Na Figura 4, os retângulos de cor amarela representam as ações políticas desenvolvidas em cada ano, representados em azul, que dão base legal à BNCC.

<sup>108</sup> O Ensino Fundamental até então ainda era de oito (8) anos.

implementada na reforma educacional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), cujo ministro da Educação foi Paulo Renato Souza.

A reforma educacional promovida pelo governo FHC na década de 1990, alicerçou-se sob as bases ideológicas, políticas e econômicas de pensadores neoliberais que, por sua vez, resgatam o ideário do liberalismo clássico. Moraes (2001) sugere que, dentre o conjunto de significados que pode ser atribuído ao pensamento neoliberal, podemos defini-lo como “[...] um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, [...] e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MORAES, 2001, p. 3).

Nesse sentido, Figueiredo (2005, p. 112) indica que: “O sistema educacional, no governo FHC, assumiu com exclusividade a tarefa de preparar mão-de-obra com vistas a atender às demandas empresariais de modernidade [...]” Esse propósito para a educação, vinculados à princípios neoliberais, chegou ao Brasil por meio das ações dos agentes do Estado, dos governos.

Nessa feita, a segunda metade da década de 1990 no Brasil, marcou, ainda, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): séries iniciais do Ensino Fundamental (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais: séries finais do Ensino Fundamental (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000). Os PCNs constituíram-se em um referencial para a educação no Ensino Fundamental do país (BRASIL, 1997). “Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos [...]” (BRASIL, 1997, p. 13). Indica-se ainda que: “O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize [...]” (BRASIL, 1997, p. 13). Foram propostos PCNs para disciplina escolar, dentre a Educação física. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação física sugerem que:

O documento de Educação física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho,

subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação física nas escolas (BRASIL, 1997, p. 14).

Essas dimensões apresentadas nos PCN's são retomadas na Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017). Ainda com relação aos PCNs, Castellani Filho (1999, p. 66) sugere: “De iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto, através de sua Secretária do Ensino Fundamental, os PCNs para Ensino Fundamental buscam responder [...] aos compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil [...]”. Compromissos esses que foram firmados, no primeiro momento, após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (BRASIL, 1997); e, no segundo momento, após a participação do país no encontro de Nova Delhi<sup>109</sup> em 1993 (BRASIL, 1997; CASTELLANI FILHO, 1999; RABELO *et al.*, 2015). Desses encontros mundiais “[...] resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14).

Nessa direção, também foram instituídos nesse período da segunda metade de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da Educação Infantil (1999), Ensino Fundamental (1998) e Ensino Médio (1998), na Educação Básica. Essas Diretrizes foram instituídas por meio das seguintes resoluções do Conselho Nacional de Educação: Resolução CEB nº 2, de 7 abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; a Resolução CEB nº 13, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; e, por último, a Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2020).

---

<sup>109</sup> Participaram deste encontro somente os nove (9) países que na época eram os mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, **Brasil**, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia (RABELO *et al.*, 2015).

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1997 e 1998 apontavam orientações com fins ao processo de ensino de cada disciplina escolar, sem que, de fato estabelecesse uma relação curricular obrigatória, as Diretrizes Curriculares Nacionais, oriundas das necessidades apresentadas na LDEBN de 1996 (BRASIL, 2005), representam, conforme disposto no artigo nº 2:

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 1).

Os DCN's versam sobre as diretrizes “[...] a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação [...] integrantes dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1999, p. 1). Os PCN's e os DCN's configuraram-se, então, como documentos normativos e orientadores da organização curricular, com vistas ao estabelecimento de uma formação comum, por meio de conteúdos básicos ao sistema nacional de educação.

Por volta de 2005, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>110</sup>, cujo ministro da Educação era Fernando Haddad<sup>111</sup>, retomou-se a discussão entorno dos DCN's, corroborando-se para a aprovação de uma nova versão deste documento em 2010, como veremos mais adiante. “Estas diretrizes dão a estrutura curricular a ser seguida na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, desse modo, são documentos que se complementam” (VASCONCELOS, 2020, p. 76).

No contexto das discussões geradas nesse momento as diretrizes e, conseqüentemente, sobre o currículo para os níveis de ensino da Educação Básica, também configurou-se como um marco histórico da BNCC, a constituição do Programa Currículo em Movimento, no qual funcionou até o ano de 2010 (BRASIL, 2020) que teve como marco legal as resoluções que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais.

---

<sup>110</sup> Representante do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como “Lula”, governou o país de 2003 a 2011.

<sup>111</sup> Fernando Haddad foi ministro da Educação no governo Lula de 2005 a 2012.

Além das Resoluções já apresentadas, quatro (4) pareceres redigidos por conselheiros do CNE, são eles: Parecer CEB nº 4/98, que versa sobre as diretrizes para o Ensino Fundamental, e o Parecer nº 22/98, no qual versa sobre as diretrizes para o Educação Infantil, ambos tiveram como relatora a conselheira Regina Alcântara de Assis<sup>112</sup>; o Parecer CEB nº 15/98, que versa sobre as diretrizes para o Ensino Médio, cuja relatora conselheira foi Guiomar Namó de Mello<sup>113</sup>; e, por fim, Parecer CEB nº 20/2009, que versa sobre a revisão das diretrizes para a Educação Infantil, o qual teve como relator o conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa<sup>114</sup>.

Em consulta ao site do Ministério da Educação (MEC), identificamos que este programa teve como objetivo geral: “[...] melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino

---

<sup>112</sup> Possui Graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora (1961), Mestrado em *Advanced Studies in Education, CAS - Harvard Graduate School of Education* (1975), Mestrado em Educação, *EdM - Harvard Graduate School of Education* (1974) e Doutorado, *EdD, em Curriculum and Teaching - Teachers College Columbia University* (1978). Foi Professora Assistente da FE/UNICAMP 1982/1986, Professora Associada Doutora Avançada, entre 1978 a 2009, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, aposentada em 2009. Foi Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 1993 a 1996, Membro do Conselho Nacional de Educação, 1996/2000, fundadora e Presidente da MULTIRIO, Empresa Municipal de Múltiplos do Rio de Janeiro entre 2001 a 2008. Membro do Conselho Diretor da *World Summit on Media for Children Foundation* e do Conselho Consultivo do Observatório Europeu de TV Infantil. Atualmente exerce Consultoria em Educação e Mídia podendo atuar principalmente nos seguintes temas: Educação e Mídia: Questões Epistemológicas; Criação e Desenvolvimento de Produtos Educacionais em linguagens áudio/visuais, digitais e impressas; Políticas Públicas para Educação e Mídia; Currículo e Ensino para Educação Infantil e Fundamental; Educação de Professores.

<sup>113</sup> Guiomar Namó de Mello é formada em Pedagogia pela USP (1966), fez mestrado e doutorado em educação na PUC/SP (1976 e 1980), e pós doutorado no Institute of Education da London University (de 1991 a 1992). É diretora-executiva da Fundação Victor Civita. Foi professora da rede estadual de São Paulo, professora de Ensino Superior na PUC/SP, professora visitante na Unicamp e na Universidade Federal de São Carlos. Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas e foi secretária de educação da prefeitura de São Paulo, de 1982 a 1985, durante a gestão de Mário Covas (COLÉGIO SANTO AGOSTINHO, 2020). Trabalhou como Especialista de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento em Washington D.C. Dirigiu a Fundação Victor Civita responsável editorial pela Revista ESCOLA. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e consultora do MEC para a elaboração da BNCC e para a formulação da Política Nacional de Formação Docente (BETTEDUCAR, 2020).

<sup>114</sup> Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Maranhão (1978) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (2000). Atualmente é Professor Assistente V da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Economia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ajustes nacionais e regionais, orçamento público, finanças públicas, espaço, território, planejamento e gestão educacional, economia da educação, meio ambiente e responsabilidade social. Foi assessor e consultor técnico da Prefeitura Municipal de Rosário na área de Educação; foi Assessor Especial do Prefeito Municipal de São Luís, Edvaldo Holanda Braga Júnior, na área tributária e educacional. Foi Secretário Municipal de Urbanismo da Prefeitura de São Luís, de janeiro de 1997 a abril de 2002. Foi Secretário Municipal de Educação de São Luís de abril de 2002 a junho de 2008; de janeiro de 2009 a março de 2010. É Secretário Municipal de Educação de São Luís, desde fevereiro de 2016 (LATTES, 2020).

fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2020, n.p.). Consta ainda no site do MEC (BRASIL, 2020) que, em sua especificidade o Programa buscou:

- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.

Para cumprir com tais objetivos e atribuições, a equipe organizacional do Programa Currículo em Movimento foi constituída por: 1) Comitê Gestor, composto por uma Equipe da Secretária de Educação Básica (SEB) e consultores da área do currículo; 2) Grupos de Trabalho no âmbito do MEC; 3) Grupos de Trabalho da SEB (coordenações-gerais de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, membros da Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE) e colaboradores); e, 4) Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb) (BRASIL, 2020).

Das ações desenvolvidas pelos membros do Programa, resultaram alguns relatórios, elaborados e publicados, respectivamente, em 2009 e 2010. Todos esses relatórios estão disponíveis no sítio eletrônico do MEC. Desta forma, em relação ao ano de 2009, foram socializados os “Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil”; “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”; e, “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, (BRASIL, 2020).

Quanto aos relatórios socializados no decorrer do ano de 2010, encontramos o “Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio”, organizado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio<sup>115</sup>, publicado em junho

---

<sup>115</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em

de 2010. Além deste relatório, também encontramos os “Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais<sup>116</sup>”. Este evento foi realizado em novembro de 2010, na cidade de Belo Horizonte. De acordo com os Anais do evento, os trabalhos foram divididos em quatro (4) temáticas, são elas: 1) Avaliação das Propostas Curriculares dos Estados e Municípios, que contou com dois (2) textos apresentados; 2) Perspectivas Curriculares para a Educação Infantil, que contou com a apresentação de onze (11) trabalhos; 3) Perspectivas Curriculares para o Ensino fundamental; na qual contou a apresentação de dez (10) trabalhos, dos quais destacamos “A Educação física no Ensino Fundamental”, de autoria do professor Valter Bracht; e, 4) Perspectivas Curriculares no Ensino Médio, na qual contou com a apresentação de sete (7) trabalhos.

Concomitantemente às ações resultantes do Programa Currículo em Movimento e, possivelmente, até mesmo como desdobramento deste - tendo em vista que ocorreram no mesmo período de funcionamento do Programa e foram organizados/promovidos, também, por pessoas ligadas ao Conselho Nacional de Educação -, outras ações políticas e estratégicas deram “voz” ao debate sobre a respeito de uma Base Nacional para a educação básica.

Dentre essas ações, conforme nos indica a Figura 1, identificamos a Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE), realizada no primeiro semestre de 2010<sup>117</sup>, entre os dias 28 de março a 1 de abril, no Distrito Federal,

---

Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Aposentada como diretora de escola pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Foi professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, de agosto de 1997 a julho de 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente (LATTES, 2020).

<sup>116</sup> Os Anais do evento pode ser consultado no link: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110>.

<sup>117</sup> Esse evento teve como coordenador geral Francisco das Chagas Fernandes. Também contou com a participação na Comissão Organizadora de representantes de instituições como: Secretaria Executiva Adjunta (SEA), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Especial (Seesp), Secretaria de Educação a Distância (Seed), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado (CEC), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CEC), Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes

cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação; o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010). Com isso, a CONAE teve como objetivo “[...] possa contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva consolidação de políticas de Estado no País e na elaboração do novo Plano Nacional de Educação<sup>118</sup> (2011-2020)” (BRASIL, 2010, p. 15).

Após a realização da CONAE, procedeu-se a criação, por meio da Portaria nº 1.407, de 14 dezembro de 2010<sup>119</sup>, do Fórum Nacional de Educação (FNE), de caráter permanente. Compete ao FNE “[...] coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar a avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados [...]” (BRASIL, 2010, n.p.).

O segundo semestre de 2010 marcou ainda o lançamento do documento referente às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, fixada outrora, pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009); das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), fixadas por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, cujo objetivo é “[...] orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2020, n.p.); e, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos, fixadas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Observamos nessas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental um ponto importante, comparativamente as Diretrizes propostas na década de 90, uma mudança/transferência da Educação física enquanto Área de

---

Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (Fasubra), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (Proifes), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional (Sinasefe), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação Nacional de Pais de Alunos (Confenapa), Representação da Comunidade Científica (SBPC), Representação Social do Campo (MST/Contag), Movimentos de Afirmação da Diversidade (UFPA/Ceert), Movimentos em Defesa da Educação (Campanha Nacional pelo Direito à Educação/Compromisso Todos pela Educação), Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação (Anped/Anfope), Centrais Sindicais dos Trabalhadores (CUT/UGT), Confederação dos Empresários e do Sistema S (CNI/CNC) (BRASIL, 2010).

<sup>118</sup> Anterior a este, já tinha sido estabelecido o Plano Nacional de Educação 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

<sup>119</sup> Publicado no Diário Oficial da União nº 240, de 16 de dezembro de 2010.

Conhecimento propriamente dita para um componente curricular que, junto com outros componentes, constitui a Área de Conhecimento relativa às Linguagens (BRASIL, 2017).

Ao ser incluída nessa área, a Educação física traz consigo uma nova conceitualização, a qual pauta-se, como nos indica os estudos de Vasconcelos (2020), predominantemente na corrente fenomenológica e na teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas, representada no Brasil e, também na BNCC, pela perspectiva da abordagem pedagógica Crítico-Emancipatória, proposta por Elenor Kunz.

Realizadas tais ponderações, na Figura 1, observamos que nos anos de 2012 e 2013, foram sistematizadas ações como a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Nessas diretrizes também identificamos o mesmo movimento de inserção da Educação física na área de Linguagens (BRASIL, 2012). Além destas Diretrizes, em 2012 foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Já em 2013, nós verificamos a instituição do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro.

Ainda em 2013, diante do cenário de debates acadêmicos-científicos, com base nos estudos de Vasconcelos (2020, p. 77), foi criado o “[...] movimento empresarial, chamado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), que patrocinado pela Fundação Lemann teve um forte papel junto às instituições públicas no direcionamento da BNCC.” Essa participação do privado, do empresariado, na educação é, inclusive, legitimada dentre outras vias, pela própria Portaria nº 1.407/2010, que instituiu o Fórum Nacional de Educação (FNE), quando este, em seu artigo 3, que trata dos integrantes do FNE, aponta para as “[...] Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) [...] Confederações dos Empresários e Sistema “S”” (BRASIL, 2010, n.p.).

A participação dos sujeitos privados que constituem o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), fica clara quando dialogamos com a investigação desenvolvida por Peroni e Caetano (2015), a qual mostram, a partir da figura apresentada na página 345, como esses sujeitos, de alguma forma, “[...]”

se articulam por meio de instituições públicas e privadas e como sujeitos individuais e/ou coletivos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345).

Em 2014 proveram-se duas (2) ações estratégicas na política educacional brasileira, que se constituem como marco histórico à elaboração e respectiva consecução da BNCC tal qual a temos hoje, são elas: a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação (PNE), a qual também instituiu o Fórum Nacional de Educação (FNE). O PNE foi um marco histórico de muita importância à medida que traz no contexto de produção do seu texto (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), metas ligadas diretamente à BNCC. Algo que o PNE anterior, não abordou.

A investigação de Vasconcelos (2020, p. 77), nos indica que o PNE de 2014, “[...] menciona pela primeira vez em suas metas a estruturação de uma base nacional comum, enquanto estratégia para a realização das metas 2, 3, 7 e 15, estabelecidas neste Plano”. Vale lembrar que a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação foi temática central da Conferência Nacional pela Educação (Conae), realizada em 2010. Conforme indicado no Documento Final da Conae de 2014, “Destaque-se que as 20 metas e suas estratégias, em sua maioria, resultaram de deliberações da Conae/2010.” (BRASIL, 2014, p. 10).

Em 2014 foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae) entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, evento de âmbito nacional, foi cuja organização ficou incumbida aos integrantes do Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2020). De acordo com o que nos evidencia o Documento Final, a CONAE/2014, possibilitou à educação brasileira, no momento histórico de sua realização, uma “[...] construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado” (BRASIL, 2015, p. 10).

Quanto à comissão organizadora, esse evento, assim como a CONAE de 2010, teve como coordenador geral Francisco das Chagas Fernandes<sup>120</sup>. Além

---

<sup>120</sup> Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, no período de 2015 a 2016, Secretário Executivo Adjunto do MEC, entre 2007 e 2014, Coordenador do Fórum Nacional de Educação (2011), Coordenador das Conferências Nacional de Educação (2008-2010-2014) e Nacional de Educação Básica (2007-2008), foi Secretário de Educação Básica do MEC entre 2004-2007, Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2004-2007), Secretário de Educação Infantil e ensino Fundamental em 2004, Foi Diretor do Fundef entre 2003 e

disso, também contou a participação de outros agentes representantes instituições<sup>121</sup>. Os representantes destas instituições sociais, de cunho público e/ou privado, junto com outros sujeitos que participaram do evento<sup>122</sup>, cuja temática central foi: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (BRASIL, 2015, p. 8), debateram e discutiram caminhos para a política educacional brasileira a partir de sete (7) eixos norteadores. Foram eles: Eixo 1 – Plano Nacional de Educação e o

---

2004, Professor aposentado da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. A trajetória do Professor Chagas Fernandes inclui ainda sua atuação como Conselheiro Nacional do Fundef entre 1998 e 2003, e como Conselheiro do Fundef no Estado do Ceará, no período de 2000 a 2003. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuou, ainda, como Diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte no período de 1986 a 1998, foi Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação entre 1989 e 2003. Participou da coordenação política da pesquisa sobre a síndrome de Burnout em 1999, realizada em parceria entre a CNTE e o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB. Foi também membro da Direção Nacional da Central Única dos Trabalhadores - CUT, representando o Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação - CUT (LATTES, 2020).

<sup>121</sup> Contou ainda com: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Comissão de Educação, Cultura e Esporte – Senado Federal (CECE), Comissão de Educação – Câmara dos Deputados (CE), Centrais Sindicais dos Trabalhadores (CUT), Conselho Nacional de Educação (CNE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Comunidade Científica (SBPC), Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (CONFENAPA), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação (CONIF), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), Fóruns de EJA do Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB), Movimento Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), Movimento Sociais Afro-brasileiros (CADARA/CEERT), Movimentos em Defesa do Direito à Educação (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e Todos Pela Educação), Movimentos Sociais do Campo (CONTAG/MST), Movimentos Sociais de Gênero e de Diversidade Sexual (ABGLT/UBM), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES), Representação dos Estabelecimentos de Ensino do Setor Privado (CONFENEN/ABMES), Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino (SASE), Secretaria Executiva Adjunta (SEA), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), Secretaria de Educação Superior (SESU), Confederações dos Empresários e do Sistema “S” (SISTEMA S), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2015). Muitos destes colaboraram também com a Conae 2010.

<sup>122</sup> [...] foi registrada a participação de 4.063 (Quatro mil e sessenta e três mil) pessoas, sendo 2.673 (dois mil, seiscentos e setenta e três) delegados credenciados; 234 (duzentos e trinta e quatro) palestrantes; 297 (duzentos e noventa e sete) observadores credenciados; e 859 (oitocentos e cinquenta e nove) entre organizadores, pessoal de apoio, convidados, imprensa, expositores, visitantes artistas (apresentações culturais) (BRASIL, 2015, p. 10).

Sistema Nacional de Educação: Organização e Regulação; Eixo 2 – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; Eixo 3 – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, saúde, meio ambiente; Eixo 4 – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo 5 – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo 6 – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; e, por fim, Eixo 7 – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos (BRASIL, 2015).

A discussão entorno de uma BNCC é indicada no Documento Final nas proposições e estratégias colocadas em debate no Eixo 6, que diz respeito à Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho. A Estratégia 2.3. versa sobre a definição de base nacional comum “[...] de valorização dos profissionais da educação básica que oriente os sistemas de ensino para a elaboração participativa de planos de carreira unificados [...]” (BRASIL, 2015, p. 96), enquanto que a 2.4. versa sobre “Elaborar e/ou atualizar o plano de carreira, de acordo com as diretrizes definidas na base nacional comum de valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015, p. 96).

Na continuidade do processo histórico de elaboração da BNCC, o ano de 2015 foi o momento em que, após essas discussões e debates, de fato foi disponibilizada para consulta pública uma primeira versão sistematizada da BNCC<sup>123</sup>, ato que ocorreu na data de 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2020). Entretanto, antes disso, aconteceu o I Seminário Interinstitucional, com fins a elaboração do documento disponibilizado. Como no indicado no sítio eletrônico do MEC: “Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base” (BRASIL, 2020, n.p.).

A comissão de assessores especialistas para a elaboração dessa primeira proposta da BNCC foi instituída pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Com base no primeiro parágrafo dessa Portaria, “A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros [...]” (BRASIL, 2015, p. 16). Os profissionais que

---

<sup>123</sup> Os Pareceres e os Relatórios a respeito dessa primeira versão estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

compuseram essa comissão foram indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Este momento do processo de elaboração da BNCC culminou, sobretudo, na consolidação quanto a participação, por vias diretas e/ou indiretas, de representantes do setor educacional privado (MARSIGLIA *et al.* 2017; VASCONCELOS, 2020). Como mostra de Marsiglia *et al.* (2017, p. 108), “Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas, [...] e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.”

O sítio eletrônico Movimento pela Base<sup>124</sup> indica que a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) é composta por pessoas, organizações e entidades<sup>125</sup>, que surgiu no ano de 2013 e “[...] dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MBNC, 2020, n.p.) A criação dessa ONG ocorre em um contexto em que se intensificava o debate curricular no âmbito das Revistas Científicas, de forma crítica (VASCONCELOS, 2020).

A BNCC acaba por conferir à Educação brasileira um viés mercadológico, quando, dialogando as análises de Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), se observa no currículo escolar, o esvaziamento quanto aos conteúdos de matriz científica, artística e filosófica, em detrimento dos “[...] métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.”

A segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. No mesmo ano, com o intuito avançar no debate entorno dessa segunda proposta da BNCC, foram organizados, entre os dias 23 de junho a 10 de agosto, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – ambos apoiadores da ONG Movimento pela

---

<sup>124</sup> Pode ser acessado pelo link: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

<sup>125</sup> Dentre os representantes e apoiadores estão: Ana Inoue (**Consultora do banco Itaú BBA**), Anna Penido (**Diretora-executiva do Inspirare**), Claudia Costin (**Diretora do CEIPE/FGV**), Denis Mizne (**Diretor-executivo da Fundação Lemann**), Ricardo Henriques (**Superintendente Executivo do Instituto Unibanco**), Abave, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Instituto Unibanco, Insituto Natura, Todos Pela Educação e Undime (MBNC, 2020).

Base Nacional Comum (MBNC) -, 27 Seminários Estaduais<sup>126</sup> com professores, gestores e especialistas (BRASIL, 2020). A Figura 4 abaixo mostra os números apresentados no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC).

**Figura 2.** Números dos Seminários Estaduais.

<b>27</b> Seminários Estaduais	<b>9.275</b> Participantes	<b>8</b> Semanas	<b>50+</b> Palestras
<b>27</b> Plenárias de consolidação	<b>25%</b> Participantes Região Norte	<b>37%</b> Participantes Região Nordeste	<b>15%</b> Participantes Região Centro-Oeste
<b>13%</b> Participantes Região Sudeste	<b>10%</b> Participantes Região Sul		

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nas informações disponibilizadas no sítio eletrônico do Ministério da Educação: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios> (BRASIL, 2020, n.p.).

Após esses debates promovidos pelo CONSED e pela UNDIME, em agosto teve início a redação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Processo esse que culmina, em 17 de abril de 2017, na entrega, pelo MEC, da versão final da Base Nacional, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020). Ficou a cargo do CNE a elaboração dos parecer e projeto de resolução sobre a BNCC. “A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares” (BRASIL, 2020, n.p.).

Em 20 de dezembro de 2017, por força da Portaria nº 1.570 de mesma data, a BNCC foi homologada, pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho (BRASIL, 2020). Em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser

<sup>126</sup> Os Relatórios resultantes destes Seminários encontram-se disponíveis no link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>.

respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 1).

O “último” passo de discussão e debate da terceira versão da BNCC referiu-se, como vemos na Figura 1, foi o Dia D, ocorrido no dia 06 de março de 2018, (BRASIL, 2020). Com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental o Dia D teve como objetivo “[...] compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.” (BRASIL, 2020, n.p.).

Por fim, no decorrer do ano de 2018, especificamente em 02 de abril, foi entregue a terceira versão da BNCC, para o Ensino Médio, sendo incumbido ao CNE a organização de audiências públicas para debatê-la (BRASIL, 2020, n.p.). Não nos aprofundaremos nessa etapa, pois não se configura como objeto de estudo específico dessa pesquisa. Também em 2018, assim como para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, ocorreu o Dia “D”, em 02 de agosto, para debater a BNCC com foco no Ensino Médio, o qual participaram professores, gestores e técnicos da educação (BRASIL, 2020).

Todavia, antes do Dia “D” com foco no Ensino Médio, foi publicada a Portaria nº 31, de 5 de abril de 2018, que “Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (BRASIL, 2018, p. 1). Em seu artigo nº 2 dispõe sobre as estratégias de apoio quanto à implementação da BNCC, dentre as quais, estão:

I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (BRASIL, 2018, p. 1).

Em síntese, o processo histórico apresentado, possibilitou compreender que a BNCC se configurou, no âmbito da política educacional nacional, como um campo de disputa ideológica, pedagógica, política, econômica, dada a participação de diversos sujeitos sociais nesse processo. Com isso, a BNCC, como campo de disputa, materializa, em sua essência (NETTO, 2011), os pressupostos de uma educação predominantemente ligada à formação para o capital.

O marco histórico da BNCC tem origem na década de 1980 e 1990. Apoiados nos estudos de Figueiredo (2005), Bittencourt (2008), Krawczyk e Vieira (2012), Marsigli *et al.* (2017), Vasconcelos (2020), dentre outros, entendemos que essas décadas, em especial a de 90, foi um momento na história das políticas públicas brasileiras marcada pelo processo de “entrada” dos preceitos neoliberais, via representantes do Estado brasileiro. O ideal neoliberal para os diversos setores sociais da política brasileira, em especial o educacional, advém de “intervenções” internacionais que incorporaram às políticas educacionais um caráter formativo pautado pedagogicamente no desenvolvimento das habilidades e competências.

A partir disso, verificou-se que a BNCC surge das necessidades históricas do capital que, em sua essência, se dá no plano econômico. Neste ponto, concordamos novamente Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), quanto ao esvaziamento aos conteúdos clássicos (SAVIANI, 2011), científicos, artísticos e filosóficos, em detrimento de “[...] métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.”

A formação humana, neste contexto, torna-se, em sua predominância, refém das relações instituídas pelo capital. É nesse contexto da Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017), para o Ensino Fundamental, que na próxima seção deste estudo será abordada especificamente a organização da Educação física como componente curricular da BNCC.

#### 4. A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção foi subdividida em cinco (5) tópicos, dos quais abordamos as concepções de educação física incorporadas, respectivamente, nos documentos curriculares nacionais do Uruguai, Chile e Brasil. Além disso, também abordamos as organizações relativas aos conteúdos e objetivos formativos propostos por tais referenciais curriculares. Porém, neste último não contemplamos o conteúdo esporte, pois sendo o mesmo objeto específico desse estudo, reservamos a seção subsequente para abordá-lo.

##### 4.1. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA: EDUCACIÓN PRIMARIA DO URUGUAI

No *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), a educação física como área do conhecimento busca, de forma sistemática e intencional, intervir na “[...] construção e no desenvolvimento da corporeidade e da motricidade das crianças, com fins a sua formação integral” (URUGUAI, 2013, p.236). Desse modo, “[...] enquanto prática social é concebida como uma prática pedagógica que tematiza elementos da esfera da *cultura corporal-movimiento*” (URUGUAI, 2013, p. 237).

Motricidade é entendido no documento a partir dos estudos realizados pelo professor português Manoel Sérgio, a partir da Ciência da Motricidade Humana. Inclusive esse autor é citado de forma direta no documento. Ressaltamos, quanto aos fundamentos teóricos da área que o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), ao abordar o termo *cultura corporal-movimiento*, faz referência direta aos estudos do professor brasileiro Valter Bracht. Sendo assim, a *cultura corporal-movimiento* é definida pelo documento como um “[...] conjunto de práticas

corporais que existem na sociedade, como as atividades físicas, esportivas e recreativas, que diferenciam-se segundo os grupos de origem, as classes sociais, o sexo e a comunidade a que pertence” (URUGUAI, 2013, p. 236).

Nessa concepção, as manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais (BRACHT, 2005).

De acordo com o documento estudado, a corporeidade permite o desenvolvimento da identidade e subjetividade, pois envolve a capacidade de o indivíduo de sentir, pensar, saber, comunicar e querer. Por sua vez, a motricidade é entendida como a vivência dessa corporeidade, permitindo que o sujeito se expresse e desenvolva seu senso ético e político” (URUGUAI, 2013).

Na relação que se tenta estabelecer entre estes dois (2) conceitos – corporeidade e motricidade - no documento curricular, compreende-se que o ser humano, enquanto sujeito social, para atingir seu desenvolvimento como pessoa, necessita, por natureza, comunicar-se com os seus semelhantes. Esta perspectiva fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire, como já indicado na seção anterior. Em linhas gerais, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) alinha-se às ideias de Paulo Freire à medida que buscou dar um sentido à Educação enquanto prática libertadora e dialógica, imbuída de uma prática de ensino que não é só pedagógica, mas também política (URUGUAI, 2013).

Além disso, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) fundamenta-se, dentre outros estudiosos como Henry Giroux (1990), também em Jürgen Habermas, cujas ideias alinham-se ao pensamento filosófico da Escola de Frankfurt. Em referência direta à Habermas (1992), indica-se no programa curricular que “[...] a Educação como ação comunicativa ou dialógica se orienta por meio da compreensão intersubjetiva em oposição à ação estratégica guiada pela racionalidade instrumental, orientada ao êxito” (HABERMAS, 1992 citado por URUGUAI, 2013, p. 27).

Sob esse prisma, além da fala, o ato comunicativo seria possibilitado, também, por meio da “*expresión motriz*”, definida como “[...] aquela manifestação

da motricidade que se realiza com distintos fins e que privilegia não só os códigos motores observáveis como também as intenções subjetivas, postas em jogo no movimento e materializadas pelo contexto sociocultural” (URUGUAI, 2013, p. 238). Nessa perspectiva, “[...] a comunicação através da expressão é uma capacidade social que favorece o desenvolvimento da corporeidade” (URUGUAI, 2013, p. 238).

As habilidades comunicativas aparecem tanto na particularidade da Educação Básica como no âmbito das disciplinas específicas que a compõem, dentre elas a Educação física. Nesse sentido, entende-se que os documentos analisados compreendem que o desenvolvimento das habilidades comunicativas acontece a partir dos conteúdos específicos da Educação física que, em sua essência, lida com o movimento humano.

Assim, as capacidades sociais enfatizadas pelo documento referem-se às habilidades comunicativas (comunicação verbal ou não), à “*expresión motriz*” e, também, ao jogar (criatividade e linguagem corporal). Estes elementos, conforme indicado no documento, são apresentados como essenciais que “[...] contribuem para construir conceitualmente uma das diretrizes deste Programa único, que é a sexualidade” (URUGUAI, 2013, p. 238). Neste contexto, o espaço educativo promovido pelo Educação física, de acordo com o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), pode favorecer a “[...] formação da identidade de gênero, o papel do gênero e a orientação sexual” (URUGUAI, 2013, p. 238).

Além das capacidades sociais – comunicação, *expresión motriz* e jogo -, outra capacidade é elencada pelo documento, referente à capacidade motora, entendida como o conjunto de qualidades que dão base à motricidade, estando subdivididas em capacidades condicionais<sup>127</sup> e coordenativas<sup>128</sup> (URUGUAI, 2013). No que se refere às capacidades condicionais – velocidade, força, flexibilidade, dentre outras -, estas desenvolvem-se na fase escolar, de forma indireta, por meio da ação motora nos diversos conteúdos de ensino da Educação física.

É por meio do desenvolvimento tanto das capacidades motoras condicionais como coordenativas que se permite a manifestação de diversos movimentos, cuja aprendizagem é enfatizada, principalmente, nas fases sensíveis e nos momentos ótimos para a sua estimulação (URUGUAI, 2013). Como é explicitado no

---

<sup>127</sup> São aquelas relacionadas à flexibilidade, à resistência, à velocidade, etc.

<sup>128</sup> Refere-se às capacidades relacionadas ao equilíbrio, à coordenação, ao ritmo, etc.

documento: “Para realizar de forma significativa e efetiva qualquer ato motor, é necessário desenvolver aqueles movimentos ou ações que promovam as habilidades motoras” (URUGUAI, 2013, p. 238).

Estas habilidades são classificadas pelo documento em: a) habilidades motoras básicas, caracterizadas como “[...] aquelas comuns a todos os seres humanos e que, por meio da influência cultural adquirem uma marca única e pessoal.”; e, b) habilidades motoras específicas, as quais “[...] se desenvolvem a partir das habilidades motoras básicas, constituindo um conjunto de ações motoras direcionadas a uma forma de expressão particular e contextualizada” (URUGUAI, 2013, p. 238).

Nesse sentido, outro conceito apontado no programa e que também corrobora para o desenvolvimento da corporeidade e da motricidade, a saúde, no currículo uruguaio, é entendida como o “[...] estado completo de bem-estar físico, mental, social e em harmonia com o ambiente” (URUGUAI, 2013, p. 238). Esse e outros elementos conceituais, norteadores e orientadores da organização da educação física no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) foram apresentados na figura 2, logo abaixo:

**Figura 3.** Conteúdos e Fundamentos conceituais da Educação física na Educação Inicial e Primária.



**Fonte:** *Programa de Educación Inicial y Primaria*, apresentada no documento (URUGUAI, 2013, p. 239).

Observa-se, na Figura 4, a centralidade dos conceitos de **Corporeidade** e **Motricidade**. Pensar a Educação física, no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), a partir desses conceitos tem sua origem nas consultorias realizadas pela Subcomissão da Área de Conhecimento Corporal, mencionado na seção anterior. Nas entrevistas apresentadas no estudo realizado por Sanchez (2011, p. 52) é indicado que:

- *Otra referente muy fuerte fue Eugenia Trigo, ya la conocíamos como profesores, nos dio una ubicación muy interesante y nos permitió profundizar en dos temas que para mí son centrales, (...) el abandonar el concepto de cuerpo, el concepto de movimiento y tomar el concepto de corporeidad y motricidad, yo creo que esa es la discusión que debería darse en Educación Física (D, 1).*
- *Conceptos utilizados en el mismo como grandes pilares como por ejemplo corporeidad, nos han hecho pensar y a partir de ello, revisar nuestras prácticas (C, 3).*
- *(...) los objetivos planteados son sin lugar a dudas impulsar el programa desde sus tres grandes pilares, la corporeidad, la motricidad y el juego (C, 3).*

Nesse sentido, a partir do que indica o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), observamos que a corporeidade está ligada às emoções, sentimentos, pensamento e ações que sujeito expressa. Essas manifestações são, portanto, parte do corpo, logo corporeidade. O documento entende que o termo corpo implica, intrinsecamente, uma dicotomização entre corpo e mente, sendo necessário superá-la, visto que pensar o ser humano em detrimento do seu corpo, sem sentimentos, significaria limitá-lo a um objeto (URUGUAI, 2013).

O que se observa, a partir do documento, é que, ao optar por um delineamento da educação física a partir conceito de corporeidade buscou-se estabelecer uma aproximação deste conceito com um tipo de formação integral que se pauta, dentre outros aspectos, em um sujeito dotado de emoções, medos, dúvidas, etc. Em essência, corrobora-se para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (URUGUAI, 2013).

Visto isso, a Figura 4, além dos elementos conceituais explicitados até aqui, aborda, também, os conteúdos a serem tematizados nas aulas de educação física,

são eles: os Jogos, as Atividades de Expressão Corporal, as Atividades Aquáticas, as Atividades na Natureza, a Ginástica e o Esporte.

Os **Jogos**, em detrimento do seu caráter essencialmente lúdico, possuem um lugar de destaque na educação escolar uruguaia, não apenas como conteúdo, mas também como ferramenta metodológica (URUGUAI, 2013). Diante disso, a Educação física contribui com os objetivos gerais para a Educação Primária, “[...] ao trabalhar desde o jogo e o movimento, fatores básicos para o desenvolvimento e a construção da personalidade do aluno” (URUGUAI, 2013, p. 239).

Em relação às **Atividades de Expressão Corporal** - as quais estão incluídas a Dança e as atividades Circenses -, por meio delas permite-se “[...] desenvolver as habilidades motoras básicas, a consciência corporal, as capacidades sociais, em particular desenvolve o expressivo e o criativo” (URUGUAI, 2013, p. 240). Além disso: “[...] permite trabalhar aspectos importantes como a autoestima, o socioemocional, a empatia e a resolução positiva de conflitos [...]” (URUGUAI, 2013, p. 240). No âmbito da Educação física Escolar, este conteúdo é ensinado e aprendido a partir de três dimensões: a dimensão expressiva, a dimensão comunicativa e a dimensão criativa (URUGUAI, 2013).

No que diz respeito às **Atividades Aquáticas**, por meio deste conteúdo o aluno pode “[...] experimentar novas e variadas situações, descobrir sensações (táteis, olfativas, cinestésicas) que contribuirão para enriquecer o desenvolvimento de sua corporeidade e motricidade” (URUGUAI, 2013, p. 241). A justificativa para tal conteúdo compor o programa escolar pauta-se nas condições geográficas do país, tendo em vista que o próprio documento alerta que o Uruguai, devido à sua posição geográfica, é rodeado por costas marinhas e oceânicas e por uma extensa rede hidrográfica (URUGUAI, 2013).

Já em relação ao conteúdo condizente às **Atividades na Natureza**, ao ar livre, no âmbito escolar, “[...] permitem ao aluno experimentar e conhecer mais acerca do meio ambiente natural [...] é também contato com o meio social [...]” (URUGUAI, 2013, p. 241).

Com relação à **Ginástica**, a partir das diferentes formas de expressão, sua abordagem na escola, “[...] resulta fundamental para desenvolver a corporeidade e a motricidade” (URUGUAI, 2013, p. 241). Ainda de acordo com o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), a Ginástica se caracteriza por

abordar os “[...] conhecimento e procedimentos relacionados com a motricidade, vinculada à formação corporal e motora” (URUGUAI, 2013, p. 241). Por meio de sua prática é possível desenvolver as capacidades orgânicas e musculares, contribuindo para a melhora e manutenção da saúde, bem como da socialização e da criatividade. Isso contribui também para a melhora de outras formas de la *cultura corporal-movimiento* (URUGUAI, 2013)<sup>129</sup>.

Assim, o Quadro 8 indica a proposta curricular de organização, estruturação e progressão desses conteúdos tanto para a Educação Inicial quanto para a Educação Primária. Quanto à progressão do conhecimento, os conteúdos são apresentados e sistematizados em quatro níveis de progressão<sup>130</sup>, são eles: o **nível inicial**<sup>131</sup> corresponde a etapa pré-escolar, a qual abarca crianças em idade de 3 a 5 anos; o **primeiro nível** corresponde ao 1º e 2º anos, que compreende crianças com idade de 6 a 8 anos; o **segundo nível** corresponde ao 3º e 4º anos, que abarca crianças com idade de 8 a 10 anos; e, para finalizar, o **terceiro nível** corresponde ao 5º e 6º anos, que abarca crianças com idade de 10 a 12 anos de idade (ZINOLA; RUEGGER; TORRÓN, 2018).

**Quadro 4.** Organização dos conteúdos da Educação física para a Educação Primária.

CONTEÚDOS POR NÍVEL				
	INICIAL	PRIMEIRO NÍVEL	SEGUNDO NÍVEL	TERCEIRO NÍVEL
<b>JOGOS</b>				
<b>JOGOS SIMBÓLICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de imitação e de papeis com poucos personagens e regras simples;</li> <li>- Jogos livres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de imitação e de papeis com regras mais complexas e variadas;</li> <li>- Jogos com elementos de ficção (maior número de personagens)</li> <li>;</li> <li>- Jogos de fantasia;</li> <li>- Com espaços</li> </ul>	Jogos relacionados com outros conteúdos.	

<sup>129</sup> Quanto ao **Esporte**, este conteúdo será abordado especificamente o tópico seguinte desta seção.

<sup>130</sup> Ressalta-se que o documento divide os conteúdos por nível, mas não deixa claro as séries/anos escolares que correspondem a cada um dos quatro (4) níveis apresentados.

<sup>131</sup> Optou-se por preservar a grafia original.

		estruturados e mudam constantemente (refúgios).		
<b>JOGOS COM REGRAS</b>	Jogos de perseguição com poucas regras;	Jogos de perseguição: com regras variadas; alternância e aumento de perseguidores ; com ou sem salvação.	- Jogos de Perseguição: mais complexos e com aumento das regras; em cenários variáveis. - Jogos de colaboração e oposição.	- Jogos de colaboração e oposição: com aumento e complexidade das regras; criação de regras; criação e modificação dos jogos.
<b>JOGOS COOPERATIVOS</b>		- Aumento da complexidade ; - Maior número de integrantes no grupo; - Resolução básica de situações problema.	- Grandes grupos ou o grupo em sua totalidade; - Estratégias de resolução social/em grupo.	- Grandes grupos (massivos); - Diferentes estratégias de resolução de um mesmo problema.
<b>JOGOS TRADICIONAIS</b>	Cantados, em diferentes espaços físicos, com palmas e com outros elementos.			
<b>ATIVIDADES EXPRESSIVAS</b>				
<b>EXPRESSÃO E PERCEÇÃO SENSORIAL DO CORPO</b>	- Movimentos em função das partes do corpo que estão envolvidas; - Estimulação dos órgãos dos sentidos; - Jogos de conhecimento postural; - Jogos de conhecimento respiratório.	- Movimentos em função das superfícies de apoio recrutadas; - Consciência postural em relação ao grau de tensão muscular; - Consciência respiratória.	- Conhecimento dos diferentes movimentos em relação às superfícies de apoio e posturas adotadas; - Grau de tensão muscular e sensações em relação à gravidade.	- Consciência das possibilidades de movimento em função dos conceitos espaciais (espaço individual, em grupo, distribuição, trajetória, localização no espaço, simetria e assimetria).
<b>RITMO CORPORAL</b>	- Jogos rítmicos espaciais e temporais;	- Som corporal vocal, não vocal, instrumental;	- Ostinatos e coordenação de dois ostinatos; - Passos básicos de	- Cânone rítmico com maior dificuldade (grupos medianos e grandes);

	- Reconhecimento de pulsos e acentos musicais.	- “Eco rítmico” em dupla (palmas, poucos golpes);  - Reconhecimento de pulsos e acentos com palmas e instrumentos simples.	diferentes danças; -Cânone rítmico simples; - “Eco rítmico” em duplas, trios com palmas e outras partes do corpo; Reconhecimento de pulso e acento em deslocamento; -Interpretações musicais; - Som corporal vocal, não vocal, instrumental em pequenos grupos.	- Pequenas criações coreográficas; - Coordenação e sequência de vários ostinatos;  - Som corporal vocal, não vocal, instrumental, grupal.
<b>RELAÇÕES DE GRUPO</b>	- Simulação e representação corporal de estados de ânimo, animais e personagens	- Simulação e representação corporal de situações, sentimentos e estados de ânimo.	- Linguagem gestual; - Aparência gestual; - Aparência corporal.	- Diálogo corporal, sincronização, complementariedade.
<b>ESPAÇO PESSOAL, COMPARTILHADO E TOTAL</b>	- Trajetória e Níveis (baixo, alto, médio, direções).	- Trajetória e Níveis (baixo, médio, alto, direções); - Eixos posturais.	- Trajetória e Níveis (baixo, médio, alto, direções); - Eixos posturais.	- Trajetória e Níveis (baixo, médio, alto, direções); - Eixos posturais. Planos.
<b>ATIVIDADES CIRCENSES</b>	<b>Malabares:</b> manipulações de diferentes elementos (com bola, clavas, aros, bandeiras, etc.); <b>Equilíbrio:</b> sobre elementos instáveis e estáveis; <b>Acrobacias:</b> a) em solo sem acessórios: em dupla, trios, quartetos (Saltos e Pirâmides); b) em solo com acessórios. <b>Atividades aéreas:</b> Trapézio; Cordas; Telas; etc.			
<b>ATIVIDADES AQUÁTICAS</b>				
<b>Deslocamentos</b>	- Deslocamentos para frente e para trás, com ou sem ajuda do professor; - Propulsões básicas em decúbito ventral, dorsal e lateral; - Propulsões específicas (Crawl, Peito, Costas e Borboleta).			
<b>Equilíbrio</b>	- Equilíbrios verticais, adaptando diferentes posições aos segmentos corporais, com e sem materiais; - Equilíbrios horizontais (ventral, dorsal e lateral).			

<b>Respiração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela boca, nariz e ambas;</li> <li>- Segundo as fases: inspiração, apneia e expiração.</li> </ul>			
<b>Giros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No eixo longitudinal e transversal;</li> <li>- Com e sem materiais de apoio.</li> </ul>			
<b>Imersões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com e sem ajuda e materiais.</li> </ul>			
<b>Entradas na água</b>	<p>Diferentes formas de entrar na água segundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O ponto de partida (elementos fixos ou flutuantes na água);</li> <li>- A parte do corpo que inicia a entrada (cabeça, pés, outros);</li> <li>- Os movimentos na fase aérea (segmentos corporais, lançamentos e recepções).</li> </ul>			
<b>Outros conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciação aos Esportes Aquáticos;</li> <li>- Salvamento;</li> <li>- Saltos específicos.</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES NO MEIO NATURAL</b>				
<p>Acampamentos Caminhadas Esportes na natureza</p>				
<b>HABILIDADES MOTRIZES BÁSICAS</b>				
<b>DESLOCAMENTOS BÁSICOS (CORRER, CAMINHAR, ETC.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em direções diferentes.</li> <li>- Individual;</li> <li>- Com parceiro;</li> <li>- Pequenos grupos;</li> <li>- Transportando objetos;</li> <li>- Variando a velocidade, direção e Trajetória;</li> <li>- Reconhecendo os diferentes ritmos;</li> <li>- Combinando movimentos;</li> <li>- Ajustando sua velocidade de acordo com Objetos;</li> <li>- Manipulando diferentes elementos individualmente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocamentos em pequenos grupos;</li> <li>- Manipulando diferentes elementos com parceiro ou pequenos grupos;</li> <li>- Mudanças de direção, trajetória e velocidade, “<i>dentenciones com fluidez</i>”;</li> <li>- Deslocamentos em diferentes apoios, em diferentes níveis, através de obstáculos, em superfícies altas.</li> </ul>		

	- Em diferentes apoios.			
<b>ESCALAR/SUBIR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenas e médias alturas;</li> <li>- Subir as escadas alternadamente;</li> <li>- Planos inclinados;</li> <li>- Suspensões e Balanços (curto períodos de tempo);</li> </ul> <p><b>Empurrando e arrastando</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transporte de objetos pequenos e de tamanho médio;</li> <li>- Grupos individuais e pequenos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em alturas diferentes;</li> <li>- Planos inclinados;</li> <li>- Escadas com maior facilidade;</li> <li>- Suspender-se e balançar-se de diferentes formas;</li> </ul> <p><b>Empurrar, arrastar e transportar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos médios;</li> <li>- Individual, com companheiro e pequenos grupos</li> </ul>		
<b>SALTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em profundidade e pequenas alturas, mantendo o equilíbrio;</li> <li>- Saltos longos e alto, com corrida prévia;</li> <li>- Amortecer a queda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com e sem deslocamentos;</li> <li>- Individual e em pequenos grupos;</li> <li>- Com e sem elementos;</li> <li>- Com maior fluidez.</li> </ul>		
<b>GIROS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre o eixo longitudinal e transversal;</li> <li>- Em diferentes planos espaciais;</li> <li>- Em condições facilitadas e normais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre os eixos longitudinal, transversal e antero-posterior;</li> <li>- Em condições normais e facilitadas;</li> <li>- Individual e em pequenos grupos;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre o eixo antero-posterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinando com deslocamentos.</li> </ul>		
<b>LANÇAR E RECEPCIONAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos de diferentes tamanhos e pesos;</li> <li>- Com uma ou duas mãos;</li> <li>- com controle de distância curta e longa;</li> <li>- Com deslocamentos;</li> <li>- Alvos grandes e fixos;</li> <li>- Recepção com as duas mãos em forma de alicate;</li> <li>- Passe para um companheiro ;</li> <li>- Golpes com objetos leves e com diferentes partes do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De diferentes formas, controlando o gesto;</li> <li>- Distância, direção e precisão;</li> <li>- Combinando com deslocamentos;</li> <li>- Em alvos fixos, grandes e pequenos;</li> <li>- Em alvos móveis grandes;</li> <li>- Combinando recepções e passes de forma sucessiva;</li> <li>- Passes e recepções em duplas e pequenos grupos;</li> <li>- Golpes com objetos intermediários e com diferentes partes do corpo;</li> <li>- Piques com bolas de tamanho médio e grande;</li> <li>- Conduções com bolas de tamanho médio e grande com diferentes partes do corpo;</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recepção com as duas mãos antecipando a trajetória do objeto;</li> <li>- Recepções com deslocamentos.</li> </ul>		
<b>PERCEPÇÃO ESPACIAL</b>	<p>Estruturação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde a localização do próprio corpo e dos objetos em um espaço comum à diferenciação do próprio espaço, do espaço próximo e do espaço distante.</li> </ul> <p>Orientação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização do próprio corpo em relação aos objetos no espaço; e, a localização dos objetos em relação ao próprio corpo.</li> </ul> <p>Lateralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento dos componentes básicos: para cima e para baixo, para frente e para trás, para a direita e para esquerda;</li> </ul>	<p>Estruturação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde a localização do próprio corpo e dos objetos em um espaço comum à diferenciação do próprio espaço, do espaço próximo e do espaço distante.</li> </ul> <p>Orientação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização do próprio corpo em relação aos objetos no espaço; e, a localização dos objetos em relação ao próprio corpo.</li> </ul> <p>Lateralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento dos componentes básicos: para cima e para baixo, para frente e para trás, para a direita e para esquerda;</li> <li>- Exercícios simétricas e</li> </ul>		

	<p>- Exercícios simétricas e assimétricos, bem como reconhecimento paulatino do segmento corporal dominante.</p>	<p>assimétricos, bem como reconhecimento paulatino do segmento corporal dominante.</p>		
<p><b>PERCEPÇÃO TEMPORAL</b></p>	<p>Estruturação temporal:  - Noções de organização e ordem do tempo – ontem, hoje, agora, antes, depois, ao mesmo tempo;  - Noções de duração.</p> <p>Orientação temporal:  - Ritmo;  - Pulsações, velocidades, acentuações, pausas e intervalos;  - Estruturas e sequencias rítmicas.</p>	<p>Estruturação temporal:  - Noções de organização e ordem do tempo – ontem, hoje, agora, antes, depois, ao mesmo tempo;  - Noções de duração.</p> <p>Orientação temporal:  - Ritmo;  - Pulsações, velocidades, acentuações, pausas e intervalos;  - Estruturas e sequencias rítmicas.</p> <p>Estruturação espaço-temporal:  - Exploração dos próprios ritmos, confrontando com os ritmos coletivos;  - Observação e apreciação de ritmos e execuções;  - Improvisação e composição em duplas ou grupos.</p>		

<b>PERCEPÇÃO CORPORAL</b>	- Noção de "corpo global"; - Diferenciação segmentar; - Apoios, possíveis formas corporais.	- Noção de "corpo global"; - Diferenciação segmentar; - Apoios, possíveis formas corporais.		
<b>GINÁSTICA</b>				
<b>JOGOS EM GRUPO DE CONSCIÊNCIA CORPORAL</b>			- Estruturação; - Alinhamento em diferentes posições. Em dupla e em trios; - Pirâmides simples em duplas e trios.	- Estruturação; - Alinhamento; - Transporte; - Levantar em diferentes posições; - Em pequenos grupos.
<b>POSIÇÕES INVERTIDAS BÁSICAS</b>			- Em três apoios; - Elevações de Quadril em diferentes planos.	- Na vertical; - Com ajudas; - No plano Sagital.
<b>PIRÂMIDES E FIGURAS</b>				- Em pequenos e grandes grupos.
<b>SALTOS SIMPLES</b>			- Em extensão; - Grupado; - Com giros; - Com apoio; - Alturas baixas.	
<b>GIROS</b>				- Diferentes formas de girar sobre o eixo longitudinal; Com e sem elementos.
<b>EQUILÍBRIOS ESTÁTICOS SIMPLES</b>			- Busca por diferentes formas de se equilibrar; - Individual e em grupo.	
<b>ROLAMENTOS</b>			- Para frente; - Para trás; - Em condições facilitadas; - Em condições normais.	- Para frente e para trás; - Em condições normais e dificultadas.
<b>ONDULAÇÕES POR</b>			- Exploração de formas.	

<b>SEGMENTOS CORPORAIS</b>				
<b>ONDULAÇÕES POR SEGMENTO E DE CORPO INTEIRO</b>				- Exploração de formas.
<b>COREOGRAFIAS</b>			Criação de movimentos com e sem música que integrem os diferentes elementos	Criação de movimentos, de forma individual e coletiva, combinando os diferentes elementos com e sem música.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Programa de Educación Inicial y Primaria (URUGUAI, 2013).

O Quadro 8, apresenta a proposta de estruturação e organização e, conseqüentemente, de progressão dos conteúdos da Educação física. Assim, no que diz respeito aos Jogos, as Atividades de Expressão, Atividades Aquáticas e Atividades na Natureza; esses conteúdos perpassam os quatro níveis de ensino. Na especificidade das Atividades Aquáticas, não há uma sequência lógica como nos demais conteúdos, pois conforme destaca o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013, p. 251): “[...] seu desenvolvimento dependerá da realidade a qual o docente está inserido, da disponibilidade de lugares e das experiências prévias dos alunos [...]”.

Em relação às Habilidades Motoras Básicas, essas aparecem no nível inicial e no primeiro nível como a base para o desenvolvimento de outros conteúdos, tais como a Ginástica e o Esporte, os quais aparecem para serem ensinados nos níveis subsequentes, cujas habilidades necessárias a sua execução, conforme estudos de Gallahue *et al.* (2013), são mais específicas/especializadas. Com isso, conforme o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013): “As habilidades motoras básicas, as capacidades coordenativas e os aspectos perceptivo-motoras constituem a base sobre a qual se desenvolvem o restante dos conteúdos” (URUGUAI, 2013, p. 252)

Diante do exposto, os objetivos específicos da Educação física no Programa são: 1) Ensinar uma ampla variedade de conteúdos que proporcionem aos alunos e alunas uma diversidade de experiências motoras, sociais e individuais, nas quais

participem ativamente e agradavelmente, hierarquizando o valor da experiência; 2) Proporcionar, por meio de atividades lúdicas, espaços que permitem o aluno cooperar, responsabilizar-se e refletir, sozinho e coletivamente, sobre questões éticas em relação ao jogo; e, 3) Promover a construção da corporeidade e da motricidade através do desenvolvimento das capacidades sociais e motoras, habilidades motoras, do conhecimento e da consciência corporal (URUGUAI, 2013).

Em linhas gerais, portanto, a Educação física corrobora com os objetivos formativos da Educação Inicial e Primária na Educação Básica Uruguaia, à medida que tem como intenção formar “[...] **sujeitos livres, críticos, reflexivos e autônomos** para lograr relações sociais mais abertas e flexíveis e democráticas [...]” (URUGUAI, 2013, p. 236, grifo nosso). Por isso, ela deve propor ações de ensino em um clima de igualdade e respeito, de forma que estimule a cooperação (URUGUAI, 2013).

#### 4.2. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS CURRICULARES PARA O CICLO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: *PLAN REFORMULACIÓN 2006 – CICLO BÁSICO*

São três (3) os Programas curriculares que, no contexto do *Plan Reformulación 2006* para a etapa da *Educación Media Básica*, apresentam uma proposta de orientação e sistematização para a atividade de ensino e organização dos conteúdos da educação física na educação escolar uruguaia. São eles: *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006), para o primeiro ano do ciclo básico (equivalente ao 7º ano quando comparado ao Ensino Fundamental de nove (9) anos brasileiro); *Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006), para o segundo ano do ciclo básico (equivalente ao 8º ano quando comparado ao Ensino Fundamental de nove (9) anos brasileiro); e, *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico*

– *Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007), para o terceiro ano do ciclo básico (equivalente ao 9º ano quando comparado ao Ensino Fundamental de nove (9) anos brasileiro).

A educação física nesses documentos é concebida como ação pedagógica que ajuda no desenvolvimento das qualidades básicas do homem, concebido como unidade bio-psico-social e cultural (URUGUAI, 2006; 2006; 2007). Ela (a educação física) tem seus “[...] fundamentos científicos e seus vínculos interdisciplinares, apoiando-se então na medicina, na sociologia, na biologia, etc.” (ANEP-CES<sup>132</sup>, 2006, p. 1). Nessa direção, a educação física propicia as condições que possibilitam a “[...] introspecção do homem sobre seu ser corporal e promove sua relação [...] com as atividades físicas, esportivas e recreativas” (URUGUAI, 2006, p. 1).

A educação física, nos documentos mencionados (URUGUAI, 2006; 2006; 2007), possui como objeto de estudo específico a conduta motora<sup>133</sup>, caracterizada pelo “[...] comportamento motor portador de significado” (URUGUAI, 2006, p. 1). O documento *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* sugere que as condutas motoras representam uma forma de ser a qual expressa o aluno em sua totalidade ativa. Além disso, as condutas motoras possibilitam o aluno relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com os demais (URUGUAI, 2006).

Nesse sentido, tanto o documento *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* quanto o *Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* apresentam que a conduta motora “trata-se, portanto, da organização significativa das ações e reações de uma pessoa em movimento, em que sua forma de expressar-se é preferencialmente motriz” (URUGUAI, 2006, p. 1). O documento *Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* acrescenta, ainda, que: “[...] o conhecimento é o eixo para a aquisição da mesma [...] Nesta etapa, é um aspecto essencial para o desenvolvimento de si e para a conformação da subjetividade” (URUGUAI, 2006, p. 1).

---

<sup>132</sup> Tendo em vista a subordinação do Conselho de Educação Secundária (CES) à *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), referenciaremos os *Programas curriculares* como ANEP-CES.

<sup>133</sup> Grafia original: *conducta motriz*.

Com relação à formação da personalidade do aluno por meio das atividades recreativa, esportivas e físicas, as quais são expressas, em sua concretude, no movimento humano, o documento *Educación Física, Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* indica que a educação física<sup>134</sup> “[...] colabora na formação de uma personalidade integrada – individual e social -, de acordo com uma personalidade particular e, em função dos requerimentos presentes e futuros da sociedade e da cultura” (URUGUAI, 2007, p. 1). Com isso, o mesmo documento indica ainda que a educação física “procura facilitar que cada um(a) realize suas potencialidades ou desenvolva todas as suas capacidades *cognitivo-socio-afectiva-motoras* em função do bem estar pessoal-geral e da saúde” (URUGUAI, 2007, p. 1-2).

É nesta direção que os documentos *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006) e *Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006), corroboram com os princípios apresentados no parágrafo acima, à medida que a educação física busca ajudar “[...] o ser humano a ajustar, de forma pertinente, as reações e comportamentos às condições do mundo exterior. [...] para enfrentar o presente e o futuro com uma atitude positiva” (URUGUAI, 2006, p. 1). É por isso que a educação física deve:

[...] promover e facilitar que cada aluno alcance a compreensão de seu próprio corpo e suas possibilidades. Que conheça e domine um número variado de atividades corporais e esportivas, de modo que, no futuro, possa escolher as mais convenientes para o seu desenvolvimento e recreação pessoal, melhorando sua qualidade de vida por meio do enriquecimento e desfrute pessoal e com relação aos demais (URUGUAI, 2006, p. 1).

No contexto exposto por ambas as citações acima, o Programa curricular para o primeiro e para o segundo ano do ciclo básico indicam que a “[...] Educação física integra-se, desde suas particularidades, de forma profunda à Educação, concebida como um processo intencional e sistemático, no qual o *educador* cumpre o papel de condutor e facilitador” (URUGUAI, 2006, p. 1; 2006, p. 1).

---

<sup>134</sup> Aparentemente este documento dá uma atenção especial ao Esporte ao denominar a disciplina de *Educación Física Deportiva*.

Com isso, **o professor, como agente condutor e facilitador** no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação física, tem de lidar com um sujeito considerado uma unidade entre o biológico, o psicológico, o social e o cultural. Como disciplina escolar, a educação física contribui, a partir dos documentos analisados, com a formação de um sujeito **ativo, participativo, protagonista, autônomo, reflexivo, solidário, cooperativo, solucionadores de problemas, dentre outros**. Nessa perspectiva, o documento *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006*, aponta que:

O programa prioriza as atividades lúdicas, recreativas e o ensino dos esportes como parte substancial da formação física, da socialização e da aquisição de hábitos saudáveis, com o objetivo de formar sujeitos pensantes, críticos, criadores e capazes de conhecer-se e conhecer o mundo para ser protagonistas de sua vida e da realidade. (URUGUAI, 2006, p. 2).

Essa finalidade formativa é explicitada ainda nos objetivos apresentados nos três *Programas* curriculares, para o primeiro, segundo e terceiro anos do ciclo básico. Esses objetivos, gerais e específicos, estão elencados no Quadro 6 a seguir:

**Quadro 5.** Objetivos Gerais e Específicos para a Educação física no ciclo básico da educação secundária.

PRIMEIRO E SEGUNDO ANO
<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Praticar de forma habitual e sistemática atividades físicas, com o fim de melhorar as condições de saúde e qualidade de vida;</li> <li>● Incrementa suas possibilidades de rendimento motora, por meio do condicionamento das funções de ajuste, domínio e controle corporal;</li> <li>● Conhecer e praticar modalidades esportivas aplicando suas regras e seus fundamentos técnico-tático em situações de jogo;</li> <li>● Organizar e realizar atividades físicas e esportivas em meio natural que tenham baixo impacto ambiental, contribuindo para a conservação do mesmo;</li> <li>● Conhecer e valorizar o estado de suas capacidades físicas e habilidades físicas;</li> <li>● Conhecer e valorizar os efeitos benéficos, riscos e contraindicações que a prática da atividade física tem para a saúde individual e coletiva;</li> <li>● Desenvolver a autonomia através da tomada de decisões e de uma atitude reflexiva e crítica;</li> <li>● Desenvolver da capacidade de interação social que implique uma atitude de pertencimento, solidariedade e cooperação.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e valorizar as possibilidades de suas capacidades físicas para a superação progressiva das mesmas;</li> </ul>

- Utilizar e manejar a riqueza expressiva do corpo como meio de expressão e comunicação;
- Sustentar um comportamento socialmente aceito e equilibrado emocionalmente;
- Solucionar problemas que exijam o domínio de padrões motores, intelectuais e morais, de acordo com as suas possibilidades;
- Inter-relacionar em grupos, melhorando a habilidade comunicativa;
- Autoavaliar-se e avaliar, de forma crítica e construtiva, seu processo de aprendizagem;
- Educar-se para a sua própria segurança e dos outros.

### TERCEIRO ANO

#### **Objetivos Gerais:**

- Contribuir para a formação integral dos jovens e adolescentes para que sejam sujeitos protagonistas de sua vida e da história;
- Dar respostas adequadas aos desafios colocados pela sociedade em que vivemos;
- Incorporar a prática da Educação física, da Recreação e do Esporte na vida cotidiana, integrando-a como um dos direitos da humanidade;
- Conhecer, disfrutar e respeitar o meio ambiente, relacionado o corpo em movimento com aspectos socioculturais.

#### **Objetivos Específicos:**

- Que compreendam o porquê e para que as distintas atividades realizadas na Educação física;
- Que desenvolvam a capacidade crítica e propositiva, a autonomia, o trabalho em equipe, a criatividade e fortaleçam a autoestima e a autonomia;
- Que adquiram os aprendizados motores necessários e adequados para disfrutar da atividade física e consolidar o hábito da mesma para toda a vida;
- Que descubram e desenvolvam suas potencialidades físicas, criativas e sociais, favorecendo o autoconhecimento e a autoaceitação;
- Que dominem opções para o uso de seu tempo livre, alternativas que os fazem protagonistas e não meros espectadores.

**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos programas de educação física para o ciclo básico da educação secundária (URUGUAI, 2006; 2006; 2007).

O Quadro 9 aponta os objetivos gerais e específicos quanto ao que se pretende desenvolver nos alunos para o ciclo educacional em questão, a saber: ciclo básico da *Educación Media Básica*. Desse modo, pretende-se com os objetivos de aprendizagem elencados: que o aluno desenvolva habilidades e atitudes quanto à prática habitual e sistemática de exercícios físicos, com fins à manter uma vida saudável; que desenvolva a autonomia; a capacidade de trabalhar em equipe; que adquira os aprendizados motores necessários ao desfrute da atividade física ao longo da vida; a capacidade de sustentar um comportamento socialmente aceito; dentre outros.

Quanto aos conteúdos de ensino, apresentados adiante no Quadro 9, a partir dos *Programas curriculares* para o primeiro, segundo e terceiro ano do ciclo básico

da Educação Básica uruguaia, entende-se que são os meios e instrumentos que auxiliam o professor a alcançar seus objetivos, considerando-se as capacidades e interesses dos alunos (URUGUAI, 2006; 2006; 2007).

Nesses documentos, na especificidade dos conteúdos, são apresentados dois conceitos: 1) Conteúdos básicos essenciais, os quais “[...] são os que orientam o docente na seleção dos conteúdos. Terão uma coerência considerando as aprendizagens motora estão estreitamente vinculados aos processamentos de informação.” (URUGUAI, 2007, p. 4); e, 2) Conteúdos analíticos, os quais referem-se ao conjunto de “[...] feitos, conceitos, procedimentos, princípios, valores, atitudes e normas [...] em jogo nas práticas educativas. A fonte destes conteúdos, em um primeiro nível é o que se estabelece no programa [...]” (URUGUAI, 2007, p. 5).

Perpassa por todo o processo de organização dos conteúdos de ensino da Educação física nesse ciclo escolar, os eixos programáticos: o Conhecimento do próprio corpo, a Melhora da Saúde e da Qualidade de Vida, a Atividade Lúdica e a Expressão e Comunicação (URUGUAI, 2006; 2006; 2007). Como sugere o programa *“Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006”*, os eixos programáticos são: “[...] aqueles que orientam e incidem no desenvolvimento curricular, estando presentes em todo o ciclo educativo desde a planificação até a execução e avaliação [...]” (URUGUAI, 2006, p. 3).

Com relação ao eixo programático “Conhecimento do próprio corpo”, indica-se o **corpo como unidade psicofísica**. A interação do corpo com o espaço e o tempo constrói, por meio do movimento, muitas aprendizagens do ser humano. “Essa construção realiza-se através de uma sucessão de experiências educativas, promovidas mediante a exploração, a prática e a interiorização, estruturando, assim, o chamado esquema corporal” (URUGUAI, 2006, p. 3). O eixo programático “Melhora da Saúde e da Qualidade de Vida”, expõe que, para além da atividade física como prevenção de enfermidades, em uma concepção mais ampla, converte-se em um fator primordial da qualidade de vida (URUGUAI, 2006). Ainda neste eixo, defende-se “a estreita relação entre a prática adequada e sistemática da atividade física e a saúde física, psíquica e social, constituem-se em uma das funções fundamentais da Educação física” (URUGUAI, 2006, p. 3).

No que diz respeito ao eixo programático “Atividade Lúdica”, coloca-se que o Jogo e o Esporte, ao integrarem-se às relações sociais, os mesmos contribuem ao desenvolvimento humano, fomentando, nesse sentido, as relações interpessoais (URUGUAI, 2006). Quanto ao último eixo programático, Expressão e Comunicação, trata das possibilidades comunicativas, nas quais o corpo, por meio da linguagem corporal, permite relações interpessoais. Nessa perspectiva tem-se que:

O uso intencional do espaço e do tempo e da intensidade do movimento, mediante a utilização de técnicas específicas das distintas manifestações expressivas [...], não como um fim em si mesmo, mas como um diálogo consigo mesmo e com os demais, abre importantes possibilidades de enriquecer a própria expressão e comunicação (URUGUAI, 2006, p. 4).

A transversalidade desses eixos programáticos na organização dos conteúdos de ensino da Educação física nos *Programas curriculares do Plan Reformulación 2006* e, conseqüentemente, da própria atividade de ensino do professor, também é perceptível nas propostas curriculares dos demais países analisados neste estudo. Contudo, na particularidade dos Programas curriculares para os anos escolares do ciclo básico da *Educación Media Básica* uruguaia, a organização dos conteúdos de ensino da educação física está representada no Quadro 10 a seguir:

**Quadro 6.** Organização dos conteúdos da Educação física em Blocos e Unidades Didáticas.

PRIMEIRO ANO				
Unidades Didáticas	Desenvolvimento Corporal:	Iniciação Esportiva:	Atividades em meio natural:	Ritmo e Expressão:
Conteúdos	<b>PROCEDIMENTAL</b>			
	Exercícios que desenvolvam as capacidades condicionais gerais como: resistência aeróbica geral, força, velocidade, velocidade de reação,	Jogos esportivos convencionais, tradicionais e recreativos (conhecimento básico e aplicação na prática quanto aos aspectos	Atividades físicas e esportivas que podem ser realizadas na terra, no ar e na água.	Atividades que combinem ritmos variados e manejo de diversos objetos.

	flexibilidade, dentre outros.	técnicos, táticos e regulatórios).			
<b>ATITUDINAL</b>					
Serão desenvolvidos todos aqueles ligados às atividades planejadas pelo professor:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitude de perseverança, dedicação, responsabilidade, atitude de respeito a si mesmo e aos demais, fomento ao trabalho em equipe, dentre outros.</li> </ul>					
<b>CONCEITUAL</b>					
Serão desenvolvidos todos aqueles ligados às atividades planejadas pelo professor:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sessão de atividade física: aquecimento, parte principal e volta a calma;</li> <li>- Conhecimento dos segmentos corporais e dos grupos musculares;</li> <li>- Conceito de boa postura e alinhamento corpora;</li> <li>- Dentre outros.</li> </ul>					
<b>SEGUNDO ANO</b>					
<b>Unidades Didáticas</b>	<b>Desenvolvimento Corporal:</b>	<b>Iniciação Esportiva:</b>	<b>Atividades em meio natural:</b>	<b>Ritmo e Expressão:</b>	<b>Recreação:</b>
<b>Conteúdos</b>	Exercícios que desenvolvam as capacidades condicionais gerais como: resistência aeróbica geral, força, velocidade, velocidade de reação, dentre outros.	Fundamentos gerais de esportes com bola e sem bola;	Atividades físicas e esportivas que podem ser realizadas na terra, no ar e na água, aproveitando o ambiente natural, respeitando-o.	Atividades que combinem ritmos variados e manejo de diversos objetos, individual ou coletivamente.	Atividades que favoreçam a melhoria da saúde, da qualidade de vida, revalorize o jogo como agente educativo, dentre outros.
<b>TERCEIRO ANO</b>					
<b>Unidades Didáticas</b>	<b>Capacidades condicionais:</b>		<b>Esportes:</b>		
<b>Conteúdos</b>	Exercícios que desenvolvam as capacidades condicionais gerais como: resistência aeróbica geral, força, velocidade, velocidade de reação, flexibilidade, dentre outros.		Aprofundamento de fundamentos técnicos e táticos; participação em competições, dentre outros		

**Fonte:** elaborado pelo autor com base no programa de *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no programa de *Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); e, no programa de *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007).

O Quadro 10 buscou explicitar a forma como os conteúdos, básicos e analíticos, são organizados na proposta curricular dos *Programas curriculares* para o primeiro, segundo e terceiro ano do ciclo básico da *Educación Media Básica*. Um ponto em comum entre os programas é que os conteúdos da Educação física estão localizados na dimensão procedimental do conhecimento, implicando-lhes um caráter essencialmente técnico-instrumental (DOGLIOTTI, 2010; COLMAN *et al.*, 2015). Até mesmo o *Programa* para o terceiro ano, que tentou avançar na direção de uma perspectiva mais crítica, ao propor uma organização e sistematização dos conteúdos desta disciplina escolar – Capacidade condicionais e Esportes –, o faz com base na dimensão procedimental.

Ao propor a organização e sistematização dos conteúdos ao longo dos três (3) anos do ciclo, em Unidades Didáticas, as quais inserem-se nos Blocos de Conteúdo definidos pelo professor no decorrer de sua prática pedagógica, aborda-se ainda as dimensões atitudinais e conceituais. Contudo, como mostra o Quadro 11, apenas o *Programa Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006) apresenta, de forma mais explícita, na organização das unidades e blocos, os conteúdos conceituais e atitudinais. Estas dimensões encontram-se ainda, neste primeiro documento, explicitadas no processo de avaliação, como pode ser constatado no Quadro 11 a seguir:

**Quadro 7.** Organização da Avaliação segundo as dimensões do conteúdo.

PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL	CONCEITUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimoramento individual das capacidades físicas, melhorando em relação ao seu nível inicial;</li> <li>- Aplicação das habilidades específicas aprendidas em situações reais de jogo;</li> <li>- Saber jogar os Esportes escolhidos de forma adaptada ou facilitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitude de trabalho e cuidado com o corpo. Interiorização de normas que facilitem o convívio social;</li> <li>- Disposição favorável a desinibição;</li> <li>- Melhora na atitude de aceitação e respeito às normas para a conservação do meio ambiente, urbano e rural;</li> <li>- Incorporação de uma atitude de cuidado da infraestrutura e do material como bem comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de capacidades físicas que entram em jogo nas atividades realizadas;</li> <li>- Identificação dos jogos e esportes tradicionais e populares, conhecendo os elementos que lhes são próprios: regras, instalações, material, vocabulário, etc.;</li> </ul>

**Fonte.** *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006, p. 11).

De maneira similar, o programa de *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007) também indica que o processo avaliativo deve considerar tais dimensões do conteúdo. Como afirma o documento, a aula de educação física deve envolver “[...] todos os aspectos que se incluem no planejamento de ensino, contemplando o **procedimental**, o **conceitual** e o **atitudinal**” (URUGUAI, 2007, p. 13-14, grifo nosso).

Já no contexto do texto escrito no *Programa Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006*, as dimensões atitudinal e conceitual constituem os critérios que devem ser considerados no planejamento de ensino quanto à organização dos blocos de conteúdo e, conseqüentemente, das respectivas unidades didáticas. Veja-se o trecho a seguir:

1. Os conteúdos de um ciclo terão como pressuposto a aquisição daqueles ensinados no ciclo anterior, os quais continuam sendo incluídos em outros conteúdos de maior complexidade; 2. Os blocos devem permitir integrações e interconexões de conteúdos incluídos em diferentes unidades didáticas; 3. Os blocos devem tentar referir-se às dimensões **atitudinais e cognitivas** [...] (URUGUAI, 2006, p. 14, grifo nosso).

Esse modelo de orientação curricular para os conteúdos da Educação física na *Educación Media Básica* uruguaia, pautado, especialmente no **discurso pedagógico construtivista**, cuja matriz psicológica fundamenta-se, essencialmente, em Piaget, tem suas origens nas reformas curriculares da década de 1990 promovidas no Uruguai. Dogliotti (2010), uma pesquisadora uruguaia, ao comparar como aborda-se o corpo nos programas curriculares para a Educação física nos *Plan de Estudios* de 1993 a 2006, sugeriu existir mais “[...] continuidades que rupturas nos programas desenvolvidos nos últimos 20 anos na disciplina de Educação física de nível secundário.” (DOGLIOTTI, 2010, p. 75).

Nesse sentido, na relação com a política educacional para a Educação física, a autora afirma ainda que: “[...] os programas de Educação física analisados formam parte do complexo enredo das políticas educativas em relação ao corpo que desenvolve-se em nosso país (DOGLIOTTI, 2010, p. 73). Nesse contexto, as ideias pedagógicas de César Coll, de cunho construtivista e matriz teórica piagetiana, tiveram uma forte influência nas reformas educativas promovidas na década de 80/90 no Uruguai. Como afirma Dogliotti (2010, p. 74):

É importante destacar que este autor foi um dos teóricos que contribuiu com as suas bases conceituais para a reforma educativa espanhola no final da década de 80 e início da década de 90. Esta reforma teve um forte impacto nas reformas curriculares em nossa região, principalmente na Argentina e Uruguai.

Apesar de tentar-se avançar, em certos momentos das propostas, para uma perspectiva mais crítica de educação - quando se vê, por exemplo, uma busca em valorizar essa disciplina no contexto sociocultural em que está inserida, haja visto que o próprio processo de elaboração da proposta tenha ocorrido em um momento de crise no Uruguai, inclusive educacional, que influenciou também a elaboração da proposta já analisada para a *Educación Inicial e Primaria* -, com fins, inclusive, a uma formação crítico-reflexiva, a uma avaliação participativa e com foco no processo, quando analisa-se a proposta curricular sob a ótica da organização dos conteúdos, os quais os próprios *Programas curriculares* apontam como sendo um meio para que o professor alcance seus objetivos formativos, percebe-se que predominantemente o enfoque ainda **centra-se nos aspectos procedimentais e instrumentais** (DOGLIOTTI, 2010; COLMAN *et al.*, 2015).

De um lado, isso explica-se, pois, o *Plan Reformulación 2006*, como já indicou Ferrer e Galdani (2015), apesar de constituir-se como proposta de base comum, pouco afastou-se da perspectiva teórica dos *Plan 1993* e *2003*. Ao realizar-se uma breve incursão ao documento referente ao *Programa de Educación Física: Ciclo Básica* do *Plan 1993* (URUGUAI, 1993), para o terceiro ano, observa-se uma aproximação no que tange aos princípios e pressupostos educacionais norteadores da organização e estruturação da Educação física nas propostas curriculares do *Plan 2006*. Esta aproximação inclui não só as dimensões do conteúdo – procedimental, atitudinal e conceitual – no processo avaliativo, por exemplo, como, também, a reafirmação de que **o objeto de estudo específico da Educação física é a conduta motora**. Objeto este que, segundo Soares (1994) vincula-se à linha de pensamento da educação física oriunda da década de 1970, alinhada à particularidade da Psicomotricidade.

Por outro lado, a partir do estudo desenvolvido por Colman *et al.* (2015), no qual realizou entrevistas com os agentes participativos do processo de elaboração dos referidos *Programas curriculares* do *Plan Reformulación 2006*, pode-se

observar que antes deste, havia a predominância da perspectiva técnica nos programas e planos curriculares, devido, dentre outros fatores, ao próprio processo formativo pelo qual passou o corpo docente da área. Todavia, como já foi alertado, buscou-se com este novo programa dar uma outra roupagem ao ensino da educação física, o que foi realizado a partir da tentativa de mudança no enfoque do próprio ensino. Como indica Colman *et al.* (2015, p. 45): “Segundo as entrevistas, a concepção de ensino da Educação física antes da *Reformulación 2006*, tinha como ênfase a teoria e a formação corporal. A partir desta, mantiveram-se os conteúdos e mudou-se o enfoque de ensino, do técnico para o enfoque nas competências.”

#### 4.3. A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS BASES CURRICULARES: PRIMERO A SEXTO BÁSICO (EDUCACIÓN BÁSICA)

As *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018) foram elaboradas em duas etapas: a primeira<sup>135</sup>, em vigência desde 2012, para as disciplinas de Linguagem e Comunicação, Matemática, História, Geografia e Ciências Sociais, Ciências Naturais e Idioma Estrangeiro (Inglês); a segunda<sup>136</sup>, em vigência desde 2013, para as disciplinas de Artes Visuais, Música, Educação física e Saúde, Tecnologia e Orientação (CHILE, 2012; 2012; FAÚNDEZ SILVA, 2019). Todas essas disciplinas estão compiladas na edição de 2018, a qual está sendo analisada. Abaixo, no Quadro 12, apresenta-se a organização geral da Educação no documento e, em particular, da Educação física.

**Quadro 8.** Organização geral da Educação e da Educação física em particular nas Bases Curriculares: primeiro a sexto básico.

<b>EDUCAÇÃO</b>	Antecedentes.....12
-----------------	---------------------

<sup>135</sup> **Decreto Nº 439**, promulgado em 23 de dezembro de 2011 e publicado em 28 de janeiro de 2012, que estabelece as Bases Curriculares para a Educação Básica nas disciplinas indicadas: Linguagem e Comunicação, História, Geografia e Ciências Sociais e Ciências Naturais (CHILE, 2012).

<sup>136</sup> **Decreto Nº 433**, promulgado em 08 de outubro de 2012 e publicado em 19 de dezembro de 2012, que estabelece as Bases Curriculares para a Educação Básicas nas disciplinas indicadas: **Educação Física e Saúde**, Música, Artes Visuais, Orientação e Tecnologia (CHILE, 2012).

	Objetivos Gerais da Educação Básica.....	16
	Bases Curriculares para a Educação Básica.....	18
	Objetivos de Aprendizagem Transversais.....	28
	Referências.....	32
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE</b>	Introdução.....	108
	Organização Curricular.....	110
	Objetivos de Aprendizagem.....	113

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das *Bases Curriculares: primeiro a sexto básico* (CHILE, 2018).

Na introdução, a Educação física é apontada nesse referencial curricular como uma disciplina que possui o seu marco no processo de formação Integral, a qual considera o desenvolvimento das seguintes dimensões: física, cognitiva, espiritual, social, cultural, artística, afetiva, moral, etc. Esse propósito formativo não se expressa apenas no documento analisado, mas também no marco legal que o sustenta enquanto política educativa, a Lei nº 20.370/2009. De acordo com o artigo 19 desta lei:

A Educação Básica é o nível educacional orientado para a **formação integral** dos alunos, em suas dimensões **física, afetiva, cognitiva, social, cultural, moral e espiritual**, desenvolvendo suas capacidades de acordo com os **conhecimentos, habilidades e atitudes** definidos nas bases curriculares [...] (CHILE, 2019, p. 10, grifo nosso).

Diferente dos referenciais curriculares nacionais analisados na seção 1, as *Bases Curriculares: primeiro a sexto básico* (CHILE, 2018) não apresentam de forma clara uma concepção de educação física, entretanto deixa-se pistas para que seja compreendida no marco desse referencial curricular. Deste modo, a começar pelo nome que lhe é atribuído como disciplina: **Educação física e Saúde**.

O termo Saúde é apontado como uma novidade, no documento: “Uma das principais novidades destas Bases Curriculares é a inclusão do termo “saúde” no nome da disciplina. Isso responde, em parte, aos problemas de sedentarismo enfrentado pelo nosso país” (CHILE, 2018, p. 108). De acordo com o referencial curricular: “A partir da prática regular de atividade física, os estudantes poderão desenvolver habilidades motoras, atitudes inclinadas ao jogo limpo, à liderança e ao autocuidado” (CHILE, 2018, p. 108).

Nesse sentido, a Educação física aproxima-se de uma perspectiva educativa atrelada não só ao desenvolvimento de **hábitos saudáveis de vida**, como também, a partir da **prática de atividade física regular**, torna-se possível o

desenvolvimento das **habilidades motoras** e, além disso, **de atitudes e valores**. Nessa concepção, a Educação física como disciplina escolar, contribui para a formação integral do indivíduo em seu aspecto físico, social, intelectual e emocional, à medida que promove a prática regular de atividade física e corrobora para a **aquisição de um estilo de vida saudável**, dentro e fora do espaço e tempo escolar (CHILE, 2018). Portanto, “o desenvolvimento das habilidades motoras junto à aquisição de hábitos de vida ativa e saudável, contribuem ao bem-estar cognitivo, emocional, físico e social do aluno [...]” (CHILE, 2018, p. 108).

Com o objetivo de lograr um processo educativo que dê conta de desenvolver as habilidades motoras, hábitos de vida saudáveis e valores ligados ao trabalho em equipe, liderança, e afins, as *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* sugerem abordar um conjunto de temáticas centrais para a disciplina de Educação física e Saúde (CHILE, 2018). Essas temáticas são apresentadas no Quadro 13:

**Quadro 9.** Temáticas centrais norteadoras da disciplina de Educação física e Saúde para o primeiro a sexto ano.

<b>IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO</b>	<b>Por meio do movimento, o indivíduo toma consciência de seu próprio corpo. Orienta-se pelo espaço e se relaciona ativamente com o mundo e com outras pessoas. O objetivo principal das Bases Curriculares é que, progressivamente, os alunos desenvolvam as habilidades motoras básicas e coordenativas.</b>
<b>DESENVOLVER A CONDIÇÃO FÍSICA</b>	Uma vida ativa produz efeitos positivos no processo de crescimento e maturação. Além disso, evidências mostram que uma adequada condição física promove eficiência mecânica, força, flexibilidade, resistência à fadiga, dentre outros benefícios. Esses aspectos contribuem, dentre outras coisas, para o bem-estar físico, social e mental dos estudantes.
<b>QUALIDADES EXPRESSIVAS</b>	O movimento como uma das formas de se expressar. A partir da expressão corporal e da dança, os estudantes podem desenvolver <b>habilidades comunicativas e expressivas</b> , concomitantemente à prática de exercício físico. Nos primeiros anos, estas atividades consistem na execução de <b>habilidades motoras básicas</b> que, ao longo do processo educativo se desenvolverão, até que se chegue à dança. Isto possibilita ao aluno enriquecer sua capacidade de se expressar, de criar e suas destrezas motoras.
<b>INICIAÇÃO ESPORTIVA</b>	Promoção das <b>habilidades motoras básicas</b> para que se inicie na prática de alguma atividade esportiva, bem como de fundamentos técnicos necessários para o desenvolvimento do Esporte.

<p><b>CONJUNTO DE FATORES PARA UMA VIDA ATIVA</b></p>	<p>Para gerar uma população mais ativa fisicamente, é fundamental que o exercício físico se constitua em um hábito duradouro. Isto demanda muitas ações e fatores, os quais atuam de forma simultânea, são eles:</p> <p>“[...] espaços físicos adequados na escola e na comunidade; hábitos alimentares saudáveis; uso do tempo livre; professores; e, certamente, a vontade dos estudantes e de suas famílias para considerar a atividade física como parte integral de uma vida ativa e saudável.” (CHILE, 2018, p. 109).</p>
<p><b>CUMPRIMENTO DE REGRAS</b></p>	<p>Cumprir regras e princípios, assim como as medidas de segurança e autocuidado, são um requisito necessário para a <b>prática fluída</b> das diversas atividades. Em visto disso, é fundamental que os estudantes se conscientizem de que as regras e os princípios são uma condição para o desenvolvimento dos <b>jogos esportivos e pré-esportivos</b> e não uma restrição.</p>
<p><b>COOPERAÇÃO E TRABALHO EM EQUIPE</b></p>	<p>Nas <b>atividades esportivas e pré-esportivas</b>, a cooperação e o trabalho em equipe são a chave para o êxito. No ciclo básico, espera-se que os alunos, aos poucos, vão deixando a individualidade de lado em prol do trabalho coletivo. Isto se aplica a todas áreas da vida.</p>
<p><b>CONCEPÇÃO AMPLA DE LIDERANÇA</b></p>	<p>A <b>liderança</b> é um elemento central para a prática da <b>atividade física e esportiva</b>. Por um lado, é uma qualidade essencial para a superação de desafios, em vista de suas metas e objetivos. Por outro, é inerente ao trabalho coletivo, visto que, por meio deste, cada um pode alcançar plenamente suas potencialidades.</p>

**Autor:** Elaborado pelo autor a partir do documento “*Bases Curriculares: primero a sexto básico*” (CHILE, 2018).

As temáticas centrais apresentadas no Quadro 13 são aquelas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem dos propósitos formativos indicados pelas Bases Curriculares para o ciclo de escolarização de primeiro a sexto ano da educação escolar chilena: 1) o Movimento, no qual o indivíduo pode relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo; 2) o Condicionamento Físico, no qual possibilita-se um crescimento e amadurecimento biológico de qualidade, bem como bem-estar físico, mental e social; 3) Expressão corporal e Dança, as quais possibilitam aos alunos desenvolverem habilidades comunicativas e expressivas; 4) Iniciação Esportiva, que possui como base o desenvolvimento das habilidades motoras básicas; 5) Conjunto de fatores para uma vida ativa, neste apresenta-se os fatores que contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis duradouros, ao longo da vida; 6) O entendimento das regras e princípios como necessárias e fundamentais à prática fluída de qualquer atividade física, em especial às relacionadas aos jogos esportivos e pré-esportivos; 7) A cooperação e

o trabalho em equipe como pressuposto inerente ao êxito na prática de atividades esportivas e pré-esportivas; e, por fim, 8) A liderança como elemento central na prática dessas atividades, sendo pressuposto, também, para que o indivíduo alcance um desenvolvimento pleno de suas potencialidades (CHILE, 2018).

Novamente fica claro o enfoque na saúde e nas habilidades incorporado à disciplina de Educação física e Saúde nesse referencial curricular. Em relação às habilidades motoras, já na primeira temática, “Importância do Movimento”, verifica-se que o objetivo principal das Bases Curriculares em questão é que, progressivamente, os alunos desenvolvam as habilidades motoras básicas e coordenativas (CHILE, 2018).

Essa concepção de habilidades motoras básicas e coordenativas aproxima-se de uma perspectiva teórica abordada, também, no currículo Uruguaio, o qual apoia-se, também, nos estudos sobre o **desenvolvimento motor de David Gallahue**. No currículo chileno, as habilidades motoras configuram-se como um dos eixos centrais da disciplina de Educación Física e Saúde (CHILE, 2015). Primeiro, porque, ao trabalhar-se com tais habilidades, possibilita-se ao aluno desenvolver e aperfeiçoar as destrezas coordenativas, o que, por sua vez, contribui para que o mesmo responda adequadamente às situações da vida cotidiana. Segundo, porque “[...] a prática de atividades e exercícios físicos representam variáveis fundamentais para o desenvolvimento ótimo de processos **cognitivos, como os mecanismos perceptivos, a resolução de problemas e a memória**” (CHILE, 2015, p. 110, grifo nosso).

As habilidades motoras, básicas e específicas, corroboram para a formação de uma base motora necessária para o desenvolvimento da saúde ao longo da vida. Um comportamento motor adequado corrobora para que o aluno, de forma crítica e reflexiva, participe, à sua escolha, das práticas corporais que compõem seu contexto cultural, seu cotidiano, inclusive como protagonista social e autônomo, para o desenvolvimento de sua aptidão física, ou seja, de sua saúde (CHILE, 2018).

A partir do que foi apontado, a disciplina de Educação física organiza-se nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018) em Objetivos de Aprendizagem, os quais referem-se às “[...] **habilidades, atitudes e conhecimentos**, que buscam favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.” (CHILE, 2018, p. 24, grifo nosso). As **habilidades** estão relacionadas

às capacidades de realizar tarefas, solucioná-las com precisão e adaptabilidade. Podem ser desenvolvidas tanto no âmbito intelectual como psicomotor, afetivo e/ou social (CHILE, 2018). Com relação às **atitudes**, estas apresentam-se enquanto disposições aprendidas para responder, favoravelmente ou não, frente à objetos, ideias e pessoas, incluindo-se componentes afetivos, cognitivos e valorativos que conduzem à determinados tipos de ações (CHILE, 2018). Por fim, os **conhecimentos** correspondem a conceitos, redes de conceitos e informação sobre processos, procedimento e operações. Dessa forma, contempla-se em informação e compreensão, logo, como informação integrada em marcos interpretativos e explicativos que guiam a um determinado discernimento e juízo (CHILE, 2018). Esses objetivos de aprendizagem devem ser abordados de forma integrada.

De forma análoga aos eixos programáticos que perpassam a organização curricular dos conteúdos da disciplina de Educação física nos referenciais curriculares apresentados na seção 1.5<sup>137</sup> da seção 1 - Conhecimento do próprio corpo, a Melhora da Saúde e da Qualidade de Vida, a Atividade Lúdica e a Expressão e Comunicação (URUGUAI, 2006; 2006; 2007) -, perpassam os objetivos de aprendizagem elencados nas bases curriculares chilenos, os objetivos de aprendizagem transversais. De acordo com o disposto nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018): “[...] para cada disciplina destaca-se e sequencia-se [...] as **habilidades** que lhes são próprias, e as **atitudes** e **valores** relacionados com aqueles **Objetivos de Aprendizagem Transversais** [...]” (CHILE, 2018, p. 24, grifo nosso).

Esses Objetivos de Aprendizagem Transversais “[...] estabelecem metas de caráter compreensivo e geral para a Educação Escolar, referentes ao desenvolvimento pessoal, intelectual, moral e social dos estudantes” (CHILE, 2018, p. 28). Tomam como pressuposto básico, os objetivos gerais para a Educação Básica apresentados no âmbito da Lei Geral de Educação nº 20.370 (CHILE, 2019). Nesse, os objetivos de aprendizagem transversais são organizados de acordo com algumas dimensões, identificadas no Quadro 14, a seguir:

---

<sup>137</sup> A Educação Física nos Programas Curriculares para o Ciclo Básico da Educação Secundária: *Reformulación 2006*.

**Quadro 10.** Dimensões e Objetivos de Aprendizagem Transversais Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<b>FÍSICA</b>	Integra o autocuidado e o cuidado mútuo; valorização e respeito pelo corpo, promovendo a atividade física e hábitos de vida saudável.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer o desenvolvimento físico pessoal e o autocuidado, no contexto de valorização da vida e do próprio corpo, mediante hábito de higiene, prevenção de riscos e hábitos de vida saudável;</li> <li>- Praticar atividade física adequada aos seus interesses e atitudes.</li> </ul>
<b>AFETIVA</b>	Refere-se ao crescimento e desenvolvimento pessoal dos estudantes através da conformação de uma identidade pessoal e do fortalecimento da autoestima e autovalorização, fortalecimento da amizade e valorização do papel da família e grupos a que pertence.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir um sentido positivo perante a vida, autoestima e confiança em si mesmo, embasada no autoconhecimento, tanto de suas potencialidades como de suas limitações;</li> <li>- Compreender e apreciar a importância que tem as dimensões afetiva, espiritual, ética e social para um saudável desenvolvimento sexual;</li> <li>- Apreciar a importância social, afetiva e espiritual da família para o desenvolvimento integral de cada um de seus membros e de toda a sociedade.</li> </ul>
<b>COGNITIVA</b>	Os objetivos desta dimensão orientam os processos de conhecimento e compreensão da realidade; favorecem o desenvolvimento das capacidades de análise, investigação e teorização, e desenvolvem a capacidade crítica e propositiva frente à problemas e situações novas propostas aos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, processar e sintetizar informação de diversas fontes e organizar a informação relevante acerca de um tópico ou problema;</li> <li>- Organizar, classificar, analisar, interpretar e sintetizar a informação e estabelecer relações entre as distintas disciplinas de aprendizagem;</li> <li>- Expor ideias, opiniões, sentimentos e experiências de forma coerente e organizada;</li> <li>- Resolver problemas de maneira reflexiva no âmbito escolar, familiar e social.</li> </ul>
<b>SOCIOCULTURAL</b>	Os objetivos pretendidos nesta dimensão situam a pessoa como um cidadão em um cenário democrático, comprometido com seu entorno e com sentido de responsabilidade social. Junto com isso, promove-se a capacidade de desenvolver estilos de convivência social, de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a vida em sociedade como uma dimensão para o crescimento pessoal;</li> <li>- Atuar de acordo com valores e normas de convivência cívica, pacífica e democrática, conhecendo seus direitos e deveres, assumindo responsabilidades consigo e com os outros;</li> <li>- Valorizar o compromisso nas relações entre as pessoas e ao firmar contratos sociais;</li> </ul>

	respeito ao outro e na resolução pacífica de conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma solidária e responsável nas atividades e projetos da família, estabelecimento de ensino e comunidade;</li> <li>- Reconhecer e respeitar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, apreciando a importância de desenvolver relações que potencializem sua participação equitativa na vida econômica familiar, social e cultural;</li> <li>- Proteger o meio ambiente e seus recursos como contexto de desenvolvimento humano.</li> </ul>
<b>MORAL</b>	Esta dimensão promove o desenvolvimento moral, de maneira que os estudantes sejam capazes de formular um juízo ético em relação a realidade, situando-se como sujeitos morais. Contempla o conhecimento e adesão aos direitos humanos como critérios éticos fundamentais que orientam a conduta pessoal e social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer com responsabilidade graus crescentes de liberdade e autonomia pessoal, de acordo com valores de justiça, verdade, solidariedade e honestidade, respeito, bem comum e generosidade;</li> <li>- Conhecer, respeitar e defender a igualdade de direitos essenciais de todas as pessoas, sem distinção de sexo, idade, condição física, etnia, religião, etc.;</li> <li>- Valorizar a singularidade de cada pessoa, portanto, a diversidade entre as pessoas, e desenvolver a capacidade de empatia com os outros;</li> <li>- Reconhecer e respeitar a diversidade cultural, religiosa, étnica e de ideias, reconhecendo o diálogo como fonte de crescimento, superação de diferenças, etc.</li> </ul>
<b>ESPIRITUAL</b>	Promove a reflexão acerca da existência humana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a finitude humana;</li> <li>- Reconhecer e refletir sobre a dimensão de transcendência e/ou religiosa da vida humana.</li> </ul>
<b>PROATIVIDADE E TRABALHO</b>	Reforça o interesse de participação no trabalho ou nas atividades que os estudantes participam. Fomenta atitudes de interesse, perseverança, esforço, trabalho coletivo, iniciativa, dentre outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a iniciativa pessoal, a criatividade e o espírito empreendedor nos contextos pessoal, escolar e comunitário;</li> <li>- Trabalhar em equipe de maneira responsável, construindo relações fundamentadas na confiança mútua;</li> <li>- Compreender e valorizar a perseverança;</li> <li>- Reconhecer a importância do trabalho como forma de desenvolvimento pessoal, familiar, social e de contribuição ao bem comum, valorizando a dignidade</li> </ul>

		essencial de todo trabalho e o valor eminente da pessoa que o realiza.
<b>TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)</b>	Prover a todos os alunos e alunas as ferramentas que permitam manejar o mundo digital e desenvolver-se nele.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar TIC que resolvam as necessidades de informação, comunicação, expressão e criação na escola e fora dela;</li> <li>- Participar de redes virtuais de comunicação e em redes cidadãs de participação e informação, dentre outros.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018).

As habilidades, conhecimentos e atitudes identificadas em cada uma das dimensões apresentadas no Quadro 14 - de forma mais notória as dimensões **Física, Afetiva, Cognitiva, Sociocultural, Moral e Proatividade e Trabalho** –, estão incorporadas aos objetivos de aprendizagem particulares da disciplina de Educação física e Saúde, como poderá ser verificado mais à frente no Quadro 16 desta mesma seção. Estes objetivos de Aprendizagem, por sua vez, estão organizados, no referencial curricular analisado, em três eixos principais, são eles: **1) Habilidades motoras; 2) Vida ativa e saudável; e, 3) Segurança, jogo limpo e liderança** (CHILE, 2018).

Em relação ao eixo das **Habilidades motoras**, este é o eixo central dessa disciplina. Chile (2018) aponta dois motivos justificar a presença desse eixo como principal para a Educação física e Saúde, são eles: 1) o trabalho sistemático destas contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades coordenativas, possibilitando aos estudantes lidar com diversas situações da vida diária de forma mais adequada; e, 2) a prática de atividade e exercício físico representam variáveis para o desenvolvimento ótimo de processos cognitivos, como mecanismos de percepção, resolução de problemas e a memória.

Ainda nesse eixo, destaca-se que: “[...] as habilidades motoras serão propiciadas por meio de diversos tipos de atividades, como exercícios orientados, jogos recreativos, pré-esportivos e esportivos, atividade gímnicas e dança.” (CHILE, 2018, p. 110). Dito isso, para finalizar este eixo, as habilidades motoras são classificadas em: **Habilidades locomotoras** (caminhar, correr, saltar, dentre outras), **manipulativas** (lançar, recepcionar, golpear, dentre outras), e de **estabilidade** (equilíbrio, manuseio, domínio do corpo, girar, dentre outros). O modo

como serão aprendidas estas habilidades dependerá, em grande parte, do grau de maturação biológicos dos estudantes (CHILE, 2018).

Quanto ao segundo eixo, **Vida ativa e saudável**, espera-se que os estudantes “[...] executem atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa e que, paulatinamente, possam incorporá-las a sua vida cotidiana.” (CHILE, 2018, p. 111). Nos primeiros anos de escolarização, por meio de jogos recreativos e lúdicos, espera-se que os alunos se tornem capazes de identificar respostas fisiológicas a nível cardiovascular, respiratório e muscular. Já nos anos posteriores, por meio de atividades planejadas, com aumento gradual da intensidade, os estudantes devem aprender a identificar a frequência cardíaca e a monitorar seu próprio esforço físico. Além disso, ao longo do processo de ensino e aprendizagem dessas habilidades e capacidades, espera-se que o aluno possa realizar tais atividades física em seu tempo livre, de modo que reconheçam os benefícios que a prática regular de exercícios promove na saúde (CHILE, 2018).

Por fim, em relação ao eixo **Segurança, jogo limpo e liderança**, de acordo com Chile (2018), espera-se que os estudantes circunscrevam a prática da atividade física cumprindo suas regras e desempenhando um papel social. Também se espera que os estudantes saibam lidar com problemas derivados de situações de jogo e das interações sociais inerentes à atividade física e ao esporte. Nesse contexto, os alunos “[...] deverão tomar decisões [...], aceitar os resultados, serem respeitosos no triunfo, preocupar-se com os outros companheiros e mostrar sinais de lealdade [...]” (CHILE, 2018, p. 111).

Estes eixos relacionam-se, ao longo de cada ano escolar, aos Objetivos de Aprendizagem e às dimensões apresentadas no Quadro 15 desta seção, referentes às atitudes que se espera que os alunos demonstrem ao longo de todo o ciclo de escolarização. Estas referem-se à:

- A) Valorizar os efeitos positivos que a prática regular de atividade física traz à saúde;
- B) Demonstrar disposição em melhorar sua condição física, bem como interesse em praticar atividade física de forma regular;
- C) Demonstrar confiança em si mesmo ao praticar atividade física;
- D) Demonstrar disposição em participar de maneira ativa na aula;
- E) Promover a participação equitativa de homens e mulheres em toda atividade física ou esportiva;
- F) Respeitar a diversidade física das pessoas, cor de pele, etc.;
- G) Demonstrar disposição ao trabalho em equipe, colaborar com os outros e aceitar

conselhos e críticas; H) Demonstrar disposição ao esforço pessoal, superação e perseverança. (CHILE, 2018, p. 112).

O Quadro 15 apresenta a organização curricular proposta nas *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018), de acordo com os Objetivos de Aprendizagem para o primeiro ao sexto ano do ciclo de escolarização básica.

**Quadro 11.** Organização curricular da Educação física e Saúde

PRIMEIRO ANO	
EIXOS	HABILIDADES
Habilidades Motoras	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar habilidades motoras básicas de locomoção, manipulação e estabilidade em uma variedade de jogos e atividades físicas;</li> <li>2. Executar ações motoras em relação a si mesmo, ao outro e a um objeto, considerando a orientação espaço-tempo;</li> <li>3. Praticar diversos jogos, com e sem oposição, com e sem colaboração, de perseguição, individuais e coletivos;</li> <li>4. Executar habilidades motoras em diferentes contextos, como praças, parques, etc;</li> <li>5. Executar movimentos corporais, expressando sensações, ideias, estados e emoções, em espaços e ritmos diversos.</li> </ol>
Vida ativa e saudável	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa, por meio de jogos e circuitos;</li> <li>7. Praticar em seu cotidiano, de forma guiada, atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa, por meio de jogos tradicionais e atividades lúdicas;</li> <li>8. Reconhecer as sensações e respostas fisiológicas provocadas pela atividade física;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
Segurança, jogo limpo e liderança	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar jogos ou atividades motoras para aprender a trabalhar em equipe, assumindo diferentes papéis;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro: escutar e seguir instruções, utilizar equipamentos com pouco supervisão, dentre outros.</li> </ol>
SEGUNDO ANO	
EIXOS	HABILIDADES
Habilidades Motoras	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar habilidades motoras básicas de locomoção, manipulação e estabilidade em diferentes direções, alturas e níveis;</li> <li>2. Executar ações motoras que apresente solução para um problema;</li> <li>3. Praticar diversos jogos, com e sem oposição, com e sem colaboração, de perseguição, individuais e coletivos;</li> <li>4. Executar habilidades motoras em diferentes contextos, como praças, parques, etc, orientados pelo professor;</li> <li>5. Executar movimentos corporais, expressando sensações, ideias, estados e emoções, em diferentes espaços, ritmos e Intensidades.</li> </ol>

<b>Vida ativa e saudável</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa, por meio de jogos e circuitos;</li> <li>7. Executar e incorporar em seu cotidiano, jogos e atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa (cinco vezes por semana), como jogos tradicionais, pular corda e caminhadas ao ar livre;</li> <li>8. Descrever as sensações e respostas fisiológicas provocadas pela atividade física;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
<b>Segurança, jogo limpo e liderança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar jogos ou atividades motoras para aprender a trabalhar em equipe, assumindo diferentes papéis;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro: escutar e seguir instruções, utilizar equipamentos com pouco supervisão, dentre outros.</li> </ol>
<b>TERCEIRO ANO</b>	
<b>EIXOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Habilidades Motoras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar habilidades motoras básicas de locomoção, manipulação e estabilidade em diferentes direções, alturas e níveis;</li> <li>2. Executar ações motoras que apresente solução para um problema, reconhecendo diversos critérios (tempo, espaço, números de pessoas);</li> <li>3. Praticar jogos pré-esportivos com regras e espaços adaptados, aplicando os princípios gerais do jogo, como atacar e defender, recuperar a bola, acompanhar a jogada e visão periférica;</li> <li>4. Executar atividades físicas e/ou lúdicas em diferentes espaços, aplicando medidas para conservá-los limpos;</li> <li>5. Executar movimentos ou elementos de danças tradicionais de forma coordenada, utilizando atividades rítmicas e lúdicas de forma individual ou coletiva.</li> </ol>
<b>Vida ativa e saudável</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa que desenvolvam o condicionamento físico, por meio de exercícios de resistência cardiovascular, força, flexibilidade e velocidade, melhorando seus resultados pessoais;</li> <li>7. Praticar de forma regular e autônoma atividade física de intensidade moderada a vigorosa;</li> <li>8. Descrever e registrar as respostas fisiológicas provocadas pela prática de atividade física;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
<b>Segurança, jogo limpo e liderança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar atividades físicas e/ou jogos coletivos com responsabilidade e honestidade, cumprindo com as regras, os papéis designados e com os princípios de jogo limpo;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro: escutar e seguir instruções, utilizar equipamentos com pouco supervisão, dentre outros.</li> </ol>
<b>QUARTO ANO</b>	
<b>EIXOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Habilidades Motoras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar habilidades motoras básicas de locomoção, manipulação e estabilidade em diferentes direções, alturas e níveis;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Executar jogos coletivos e criar estratégias com o apoio do docente para resolver problemas em relação ao tempo, ao espaço e ao número de pessoas;</li> <li>3. Praticar jogos pré-esportivos com regras e espaços adaptados, aplicando os princípios gerais de jogo, como apresentar-se no ataque e na defesa, utilizar todo o espaço de jogo ou reconhecer o espaço de jogo do adversário;</li> <li>4. Executar atividades físicas e/ou lúdicas em diferentes espaços, aplicando medidas para conservá-los limpos;</li> <li>5. Executar movimentos ou elementos de danças tradicionais de forma coordenada, utilizando atividades rítmicas e lúdicas de forma individual ou coletiva.</li> </ol>
<b>Vida ativa e saudável</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa que desenvolvam o condicionamento físico, por meio de exercícios de resistência cardiovascular, força, flexibilidade e velocidade, melhorando seus resultados pessoais;</li> <li>7. Praticar de forma regular e autônoma atividade física de intensidade moderada a vigorosa;</li> <li>8. Medir e registrar as respostas corporais ao exercício físico, a partir da pulsação ou pela escala de percepção de esforço;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
<b>Segurança, jogo limpo e liderança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar atividades físicas e/ou jogos coletivos com responsabilidade e honestidade, cumprindo com as regras, respeitando as decisões da autoridade e organizar equitativamente as equipes;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro: escutar e seguir instruções, utilizar equipamentos e as instalações de forma adequada para evitar riscos a si e aos outros e assegurar que o espaço está livre de obstáculos.</li> </ol>
<b>QUINTO ANO</b>	
<b>EIXOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Habilidades Motoras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar a aplicação das habilidades motoras adquiridas, em uma variedade de atividades esportivas;</li> <li>2. Executar jogos coletivos e esportes, criando estratégias e táticas e demonstrando formas para resolver um problema em relação ao espaço, ao objeto e aos adversários;</li> <li>3. Praticar esportes individuais e coletivos com regras e espaço adaptados que apliquem estratégias ofensivas e defensivas;</li> <li>4. Executar atividades físicas e/ou lúdicas em diferentes espaços, aplicando medidas para conservá-los limpos;</li> <li>5. Demonstrar a correta execução de uma dança nacional, utilizando passos básicos e música folclórica de forma individual ou coletiva.</li> </ol>
<b>Vida ativa e saudável</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa que desenvolvam o condicionamento físico, por meio de exercícios de resistência cardiovascular, força, flexibilidade e velocidade, estabelecendo metas de superação pessoal;</li> <li>7. Praticar e planificar de forma regular atividades físicas e/ou esportivas de intensidade moderada a vigorosa;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Determinar a intensidade de esforço físico de forma manual, por meio da pulsação ou pela escala de percepção de esforço;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
<b>Segurança, jogo limpo e liderança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar atividades físicas e/ou jogos coletivos, demonstrando responsabilidade, liderança e respeito, aceitar as diferenças individuais e tentar chegar a acordos, jogar de forma cooperativa, aceitar o resultado;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro e um manejo adequado dos materiais e procedimentos: roupas adequadas, cuidar de seus pertences, utilizar equipamentos e as instalações de forma adequada para evitar riscos a si e aos outros e assegurar que o espaço está livre de obstáculos.</li> </ol>
<b>SEXTO ANO</b>	
<b>EIXOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Habilidades Motoras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar a aplicação das habilidades motoras adquiridas, em uma variedade de atividades esportivas;</li> <li>2. Executar jogos coletivos e esportes que requerem tomada de decisões e avaliação das estratégias utilizadas para aperfeiçoar o jogo;</li> <li>3. Praticar esportes individuais e coletivos que apliquem regras e estratégias específicas do jogo;</li> <li>4. Planificar e executar atividades físicas e esportivas, utilizando diversos espaços e aplicando medidas para conservá-los limpos e ordenados;</li> <li>5. Demonstrar a correta execução de uma dança nacional, utilizando passos básicos e música folclórica de forma individual ou coletiva.</li> </ol>
<b>Vida ativa e saudável</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Executar atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa que desenvolvam o condicionamento físico, por meio de exercícios de resistência cardiovascular, força, flexibilidade e velocidade, estabelecendo metas de superação pessoal;</li> <li>7. Praticar e planificar de forma regular atividades físicas e/ou esportivas de intensidade moderada a vigorosa;</li> <li>8. Determinar a intensidade de esforço físico de forma manual, por meio da pulsação ou pela escala de percepção de esforço;</li> <li>9. Praticar atividades físicas de forma segura, demonstrando hábitos de higiene, postura e de vida saudável.</li> </ol>
<b>Segurança, jogo limpo e liderança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Praticar atividades físicas e/ou jogos coletivos, demonstrando responsabilidade, liderança e respeito, aceitar as diferenças individuais e tentar chegar a acordos, jogar de forma cooperativa, aceitar o resultado;</li> <li>11. Praticar atividades físicas, demonstrando comportamento seguro e um manejo adequado dos materiais e procedimentos: roupas adequadas, cuidar de seus pertences, utilizar equipamentos e as instalações de forma adequada para evitar riscos a si e aos outros e assegurar que o espaço está livre de obstáculos.</li> </ol>

**Autor:** Elaborado pelo autor a partir do documento *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018).

O Quadro 15 indica os eixos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos respectivos anos escolares e, conseqüentemente, nesse ciclo de ensino e aprendizagem como um todo. Habilidades estas que, no âmbito das dimensões que compõem a formação integral – física, cultural, social, cognitivo, etc. -, proposta pelo próprio documento para a Educação Básica, localizam-se, predominantemente, no contexto do fazer/prática, privilegiando-se a dimensão física e corroborando para a finalidade educativa principal dessa disciplina que, nas *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018) é a formação de sujeitos saudáveis e ativos fisicamente, não só durante o espaço e tempo escolar, mas, também, fora do mesmo.

Em síntese, a partir de uma organização curricular pautada em objetivos de aprendizagem, percebe-se uma proposta de ensino e aprendizagem focalizada, essencialmente, em conhecimentos, habilidades e atitudes, inclinados ao desenvolvimento das habilidades motoras e da saúde por meio, predominantemente, da prática de atividade física, recreativa e esportiva. Ainda em relação aos objetivos de aprendizagem, elencados nas *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018), são abordados conteúdos de ensino como o Esporte, a Dança, os Jogos e as Habilidades Motoras, sendo este último o conteúdo principal a ser ensinado e aprendido no ciclo de escolarização a qual o documento analisado se refere.

#### 4.4. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS BASES CURRICULARES: 7º BÁSICO A 2º MEDIO (EDUCACIÓN BÁSICA)

As *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) tiveram duas etapas de elaboração: a primeira<sup>138</sup>, em vigência desde 2014, para as disciplinas de Língua e Literatura; Matemática; Ciências Sociais; História, Geografia e Ciências

---

<sup>138</sup> **Decreto Nº 614**, promulgado em 2013 e publicado em 4 de março de 2014, que estabelece as Bases Curriculares do 7º ano básico ao 2º ano médio nas disciplinas indicadas: Língua e Literatura; Matemática; Ciências Sociais; História, Geografia e Ciências Naturais; Idioma Estrangeiro (Inglês) e **Educação Física e Saúde** (CHILE, 2014).

Naturais; Idioma Estrangeiro (Inglês) e Educação física e Saúde; a segunda<sup>139</sup>, em vigência desde 2015, para as disciplinas de Tecnologia, Artes Visuais, Música e Orientação (CHILE, 2015). Todas essas disciplinas estão compiladas na edição de 2015, a qual está sendo analisada. Abaixo, no Quadro 16, apresenta-se a organização geral da Educação no documento e, em particular, da Educação física.

**Quadro 12.** Organização geral da Educação e da Educação física em particular nas Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio.

<b>EDUCAÇÃO</b>	Antecedentes.....	09
	Objetivos Gerais da Educação Básica.....	12
	Objetivos Gerais da Educação Média.....	14
	Bases Curriculares.....	16
	Objetivos de Aprendizagem Transversais.....	25
	Referências.....	29
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE</b>	Introdução.....	256
	Organização Curricular.....	258
	Bibliografia consultada.....	261
	Objetivos de Aprendizagem.....	264
	Anexo: classificação dos esportes e atividades motoras.....	275
	Anexo: glossário.....	279

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das *Bases Curriculares: primeiro a sexto básico* (CHILE, 2015).

Como se vê no Quadro 16, as *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) seguem uma estrutura semelhante. A exemplo das bases analisadas na seção anterior, como disciplina escolar, a Educação física e Saúde tem como marco a formação integral dos estudantes nos pressupostos também já apresentados anteriormente. Dessa forma, contempla as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de pessoas fisicamente ativas, responsáveis, reflexivas e críticas, em diversos âmbitos da vida (CHILE, 2015). Dessa forma: “a disciplina orienta-se para que os hábitos de uma vida ativa e saudável e a prática regular de atividade física sejam parte central da vida dos e das jovens, tanto dentro como fora da escola” (CHILE, 2015, p. 256).

Apresenta ainda que a Educação física e Saúde é um excelente meio de socialização à medida que possibilita aos alunos desenvolverem certa independência e responsabilidade, quando este envolve-se na preparação, organização e gestão das atividades, sendo as mesmas, uma via de oportunidades

<sup>139</sup> **Decreto Nº 369**, promulgado em 01 de setembro de 2015 e publicado em 02 de dezembro de 2015, que estabelece as Bases Curriculares do 7º ano básico ao 2º ano médio nas disciplinas indicadas: Tecnologia, Artes Visuais, Música e Orientação (CHILE, 2015).

para experiências de cooperação e solidariedade (CHILE, 2015). Por meio do Jogo e dos Esportes, os alunos e alunas podem aprender a aceitar seu corpo e reconhecer sua personalidade “[...] interagindo com outros em atividades que põem em prática os valores pessoais, sociais, morais e de competição, como a amizade, responsabilidade, inclusão, respeito ao outro, serenidade [...] trabalho em equipe [...]” (CHILE, 2015, p. 256, grifo nosso).

Enfim, busca-se que os estudantes “[...] utilizem as habilidades motoras e sociais adquiridas para desenvolverem-se e adaptem-se aos novos desafios da vida diária” (CHILE, 2015, p. 256). Para isso, o referencial curricular indica que o professor deve promover um ambiente inclusivo, livre de toda forma de discriminação. Além disso, que incentive cada estudante a alcançar as aprendizagens por meio do movimento, em um ambiente que promova a prática regular de atividade física (CHILE, 2015). O referencial ainda indica que as aprendizagens desenvolvidas na Educação física e Saúde pode corroborar para atingir as metas das outras disciplinas do currículo, dando-lhe um sentido interdisciplinar.

Visto isso, as *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) também apresentam temáticas centrais com fins a corroborar para a finalidade educativa incorporada à disciplina de Educação física e Saúde, como mostra o Quadro 17.

**Quadro 13.** Temáticas centrais norteadoras da disciplina de Educação física e Saúde para o primeiro a sexto ano.

<b>VIDA ATIVA E SAUDÁVEL</b>	A prática sistemática e regular de exercício é fundamental para uma vida saudável. Esperar-se dos alunos que saibam planificar e promover atividades físicas recreativas e/ou esportivas. Logo, pretende-se gerar condutas de autocuidado e segurança relacionado aos primeiros socorros, higiene, tempo de sono, dentre outros.
<b>CONDICIONAMENTO FÍSICO E PRINCÍPIOS DO TREINAMENTO</b>	O objetivo é de que os alunos adquiram um condicionamento físico adequado ao seu nível de desenvolvimento e saiba manejar os princípios do treinamento, tais como: intensidade, frequência, progressão, dentre outros, para que saibam planejar e implantar um plano de treinamento de acordo com os seus objetivos pessoais.
<b>ESPORTE</b>	As Bases Curriculares promovem o desenvolvimento das habilidades motoras por meio do aprendizado dos Esportes individuais, de oposição, de colaboração e de oposição/colaboração. A tática e as estratégias individuais e coletivas, juntamente com o uso das regras,

	permitted aos alunos desenvolverem a criatividade, a capacidade de tomar decisões e a prática em um ambiente normatizado. Estas habilidades de nível superior podem ser transferidas à vida cotidiana e a outras atividades esportivas que os alunos escolham futuramente.
<b>ATIVIDADES MOTORAS/FÍSICAS ALTERNATIVAS EM AMBIENTE NATURAL</b>	A disciplina busca dar importância às atividades físicas não praticadas tradicionalmente na escola, como a escalada, as atividades aquáticas, caminhadas, ciclismo, entre outras. Pretende-se incorporá-las à vida cotidiana dos alunos de forma atrativa, flexível e de desfrute.
<b>HABILIDADES EXPRESSIVAS/MOTORAS</b>	Ao conhecer e executar movimentos ginásticos, a dança e a expressão corporal, os estudantes poderão desenvolver habilidades comunicativas e expressivas de forma simultânea ao exercício físico. Isto os ajudará a criar uma identidade própria, a fortalecer seu sentido de pertencimento e a respeitar a diversidade. Dessa forma, espera-se que estas habilidades contribuam para o fortalecimento da cultura tradicional, popular e emergente.
<b>LIDERANÇA, TRABALHO EM EQUIPE E PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA</b>	Um dos objetivos centrais destas bases é otimizar o potencial individual dos estudantes para manterem-se saudáveis. Dessa forma, fomenta-se as habilidades de liderar presente em cada aluno para que promovam e ajudem a construir comunidades ativas e saudáveis.

**Autor:** Elaborado pelo autor a partir do documento “*Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio*” (CHILE, 2018).

Como pode ser observado no Quadro 17, são temáticas centrais das Bases Curriculares para o ciclo de escolarização do sétimo ano ao segundo ano do ensino médio ano da educação escolar chilena: 1) Vida ativa e saúde; 2) Condicionamento físico e princípios do treinamento; 3) Esporte; 4) Atividades motoras/físicas alternativas em ambiente natural; 5) Habilidades expressivas/motoras; e, por fim, 6) Liderança, trabalho em equipe e promoção da atividade física. Estas temáticas, no contexto de produção destas *Bases Curriculares*, expressam um aprofundamento das temáticas sugeridas pelas *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018).

De igual maneira às bases anteriores, a disciplina de Educação física e Saúde nas *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) também é organizada a partir dos Objetivos de Aprendizagem – habilidades, conhecimentos e atitudes – e com base em três eixos principais, são eles: **1) Habilidades motoras; 2) Vida ativa e saudável; e, 3) Responsabilidade pessoal e social no esporte e na atividade física** (CHILE, 2015). Além disso, neste referencial curricular, também perpassam as dimensões e objetivos de aprendizagem transversais como

apresentados no referencial curricular anterior. Com tudo, apresenta-se uma outra dimensão da qual decorre outros objetivos: **Plano e projetos pessoais** (CHILE, 2015). Entretanto, tal dimensão refere aos objetivos de aprendizagem de alunos do que chamamos aqui no Brasil de ensino médio e que não é o objeto dessa investigação.

Em relação ao eixo **Habilidades motoras**, as bases curriculares dispõem que este eixo possibilita aos estudantes aperfeiçoarem as habilidades motoras específicas de locomoção, manipulação e estabilidade, em um contexto de jogo esportivo, com regras, utilizando-se das táticas e estratégias de jogo para executar ações motoras que requerem maior complexidade. Além disso, o jogo por si só, bem como as atividades esportivas potencializam aspectos sociais como sentimento de pertencimento, êxito, trabalho em equipe e resolução de problemas. Esse eixo também possibilita aos alunos desenvolverem suas habilidades expressivas e motoras, por meio da dança e coreografias, promovendo interação social, valorização da identidade cultural e uma vida ativa (CHILE, 2015).

O eixo **Vida ativa e saúde** tem como premissa básica, possibilitar aos estudantes a aquisição e manutenção de hábitos saudáveis, de forma autônoma, por meio de atividades físicas, motoras, esportivas, dentre outras, tanto no espaço e tempo escolar quanto e, talvez, principalmente, fora dele. Já o terceiro e último eixo, **Responsabilidade pessoal e social no esporte e na atividade física**, tem como interesse tornar os alunos capazes de promover e organizar uma variedade de atividades físicas e esportivas, que envolvam toda a comunidade escolar e não escolar (cidadãos do seu entorno). Nesse sentido, desenvolve-se um sentimento de pertencimento, o respeito a si mesmo e ao próximo, corroborando para o desenvolvimento da identidade do aluno (CHILE, 2015).

O Quadro 18, apresenta como estes eixos e as atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos se articulam quanto aos objetivos de aprendizagem para o 7º e 8º ano do ciclo básico do ensino secundário<sup>140</sup>.

**Quadro 14.** Objetivos de Aprendizagem para cada ano escolar.

SÉTIMO ANO	
EIXOS	HABILIDADES

<sup>140</sup> As *Bases Curriculares* analisadas para o ensino secundário não apresentam orientações quanto aos objetivos de aprendizagem para o 9º ano de escolarização, tendo em vista que este equivale ao 1º ano do ensino médio, e que o ciclo básico vai somente até o 8º ano.

<p><b>HABILIDADES MOTORAS</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar, combinar e ajustar as habilidades motoras específicas de locomoção. Manipulação e estabilidade em, pelo menos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um esporte de <b>individual</b> (atletismo, ginástica artística, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>oposição</b> (tênis, badminton, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>colaboração</b> (escalada, remo, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>oposição/colaboração</b> (basquetebol, handebol, hóquei, entre outros);</li> <li>• Uma <b>dança</b> (folclórica, moderna, entre outras).</li> </ul> </li> <li>2. Selecionar e aplicar estratégias e táticas específicas para a resolução de problemas durante a prática de jogo ou esporte.</li> </ol>
<p><b>VIDA ATIVA E SAUDÁVEL</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver a resistência cardiovascular, a força muscular, a velocidade e a flexibilidade com fins a uma boa condição física de saúde, considerando a frequência, a intensidade, o tempo de duração e o tipo de exercício;</li> <li>2. Praticar regularmente uma variedade de atividades físicas alternativas e/ou esportivas, em diferentes espaços, aplicando uma conduta de autocuidado e segurança, como realizar, pelo menos, 30 minutos diários de atividade física.</li> </ol>
<p><b>RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL NO ESPORTE E NA ATIVIDADE FÍSICA</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar de uma variedade de atividades físicas e/ou esportivas, de seu interesse, desenvolvidas em sua comunidade escolar ou no seu entorno.</li> </ol>
<p><b>OITAVO ANO</b></p>	
<p><b>EIXOS</b></p>	<p><b>HABILIDADES</b></p>
<p><b>HABILIDADES MOTORAS</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar, combinar e ajustar as habilidades motoras específicas de locomoção. Manipulação e estabilidade em, pelo menos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um esporte de <b>individual</b> (atletismo, ginástica artística, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>oposição</b> (tênis, badminton, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>colaboração</b> (escalada, remo, entre outros);</li> <li>• Um esporte de <b>oposição/colaboração</b> (basquetebol, handebol, hóquei, entre outros);</li> <li>• Uma <b>dança</b> (folclórica, moderna, entre outras).</li> </ul> </li> <li>2. Selecionar, avaliar e aplicar estratégias e táticas específicas para a resolução de problemas durante a prática de jogos e esportes.</li> </ol>
<p><b>VIDA ATIVA E SAUDÁVEL</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver a resistência cardiovascular, a força muscular, a velocidade e a flexibilidade com fins a uma boa condição física de saúde, considerando a frequência, a intensidade, o tempo de duração e o tipo de exercício;</li> </ol>

	2. Praticar regularmente uma variedade de atividades físicas alternativas e/ou esportivas, em diferentes espaços, aplicando uma conduta de autocuidado e segurança, como realizar, pelo menos, 30 minutos diários de atividade física (exercícios de seu interesse).
<b>RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL NO ESPORTE E NA ATIVIDADE FÍSICA</b>	1. Participar de uma variedade de atividades físicas e/ou esportivas, de seu interesse, desenvolvidas em sua comunidade escolar ou no seu entorno.

**Autor:** Elaborado pelo autor a partir do documento “Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio” (CHILE, 2018).

Em síntese, percebe-se que para o sétimo (7º) e para o oitavo (8º) ano da *Educación Básica* do sistema educacional chileno, ainda prevalece um processo de ensino e aprendizagem centrado essencialmente no desenvolvimento das habilidades motoras e da saúde, por meio, predominantemente, da prática sistemática de atividade física, recreativa e esportiva. No que diz respeito aos conteúdos de ensino, apesar de ser apresentado outros como a Dança, percebe-se a predominância do conteúdo Esporte, este será tratado de forma mais específica na seção subsequente a esta.

#### 4.5. ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE (ENSINO FUNDAMENTAL)

Na particularidade da etapa do ensino fundamental – foco desta pesquisa –, a Educação física, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa, Artes e Língua inglesa, compõem a área do conhecimento relativo às Linguagens, conforme apresentado na Figura 5 abaixo:

**Figura 4.** Componentes curriculares da área da Linguagem na BNCC na etapa de ensino fundamental.



**Fonte.** Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017, p. 27).

Como componente curricular localizado na área das linguagens, a Educação física

[...] 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 [...]” (BRASIL, 2017, p. 213).

A Educação física na área das Linguagens na BNCC justifica-se a partir das influências teóricas incorporadas ao documento de uma concepção denominada cultura corporal de movimento, elaborada por Elenor Kunz (1994), fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e na Fenomenologia de Merleau-Ponty (MARTINELLI *et al.*, 2018).

Orientada por essa vertente teórica, a BNCC propõe que as práticas corporais sejam apresentadas aos alunos como “[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 213). Nesse sentido, defende-se que a Educação física, nesse referencial curricular nacional, oferece um universo de experiências corporais, estéticas, emotivas e lúdicas que não estão restritas somente à racionalidade científica, permitindo aos alunos enriquecerem suas experiências pessoais no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017). Isso corrobora para que os alunos (re)construam um conjunto de conhecimentos, de modo a possibilitar ampliarem “[...] sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 2013).

Ainda por esse caminho, outra perspectiva teórica que permeia a organização da Educação física nesse documento curricular diz respeito à psicomotricidade que, na BNCC, incorpora-se, ainda, também a perspectiva da sociomotricidade, representada pelos estudos de Pierre Parlebas, idealizador da Praxiologia Motriz ou Teoria da Ação Motriz, a qual considera, basicamente, que as ações motoras podem acontecer sem que haja interação direta com o outro - o aluno consigo mesmo, como em provas de Atletismo por exemplo - ou podem acontecer com interação direta – como em Esportes coletivos por exemplo -. A primeira situação revela-se como psicomotricidade enquanto que a segunda revela-se como sociomotricidade.

Ao prefaciando a obra “Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a Didática na Educação física”, publicada no Brasil em 2017, e organizada por João Francisco Magno Ribas, um dos representantes dessa corrente teórica no Brasil, Pierre Parlebas (1934 -) deixa clara essa relação ao fazer a seguinte indicação:

É essencial associar cada conceito a uma classe de fenômenos, bem caracterizada. Assim, as respectivas definições psicomotricidade e sociomotricidade são operacionais, isto é, traduzíveis em operações concretas, observáveis e verificáveis. No primeiro caso, o protagonista age no solo e não está envolvido em nenhuma interação instrumental com quem quer que seja; no segundo caso, as interações motrizes funcionais são realizadas de modo necessário entre os participantes (PARLEBAS, 2017, p. 16).

A partir disso, sugere-se que a partir dos “domínios da ação motriz” – espaços, interações, materiais, etc. – se distribua as atividades físicas e esportivas em categorias distintas “[...] carregadas de significações de ações específicas, ricas de efeitos educativos potenciais: solidariedade, a confrontação, automatização gestual, a adaptabilidade à mudança” (PARLEBAS, 2017, p. 16).

A predominância dessa perspectiva pode ser constatada quando se propõe na BNCC, que as práticas corporais são compostas por três (3) elementos comuns: o primeiro refere-se ao **movimento corporal** como elemento essencial; o segundo refere-se à **organização interna**, que pauta-se em uma lógica específica; e, por fim, o terceiro elemento refere-se às práticas corporais como **produto cultural** o qual vincula-se ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017). Além disso, as práticas corporais “[...] são textos culturais

passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017, p. 214), o que lhe permite articulá-la à área de Linguagens.

Nesse sentido, são apresentadas as dimensões do conhecimento na BNCC, as quais permeiam a organização, distribuição e periodização dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. Conforme Quadro 19:

**Quadro 15.** Dimensões de conhecimento, dispostos na Base Nacional Comum Curricular.

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
<b>EXPERIMENTAÇÃO</b>	Origina-se na vivência das práticas corporais, por meio do envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Também faz parte dessa dimensão cuidar para que as sensações geradas sejam positivas e não desagradáveis ao aluno.
<b>USO E APROPRIAÇÃO</b>	Possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Difere-se do tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer) por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
<b>FRUIÇÃO</b>	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.
<b>REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO</b>	Origina-se na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
<b>CONSTRUÇÃO DE VALORES</b>	Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer

	<p>processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.</p>
<b>ANÁLISE</b>	<p>Está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.</p>
<b>COMPREENSÃO</b>	<p>Está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.</p>
<b>PROTAGONISMO COMUNITÁRIO</b>	<p>Refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 220-222).

Ao centrar o processo de aprendizagem em habilidades que se pautam nas dimensões do fazer, do experimentar, vivenciar, fruir, dentre outros, a BNCC aproxima-se também de uma perspectiva educacional construtivista que se pauta,

historicamente, nos estudos de Piaget (1896-1980). Com relação a este estudioso, Martineli *et al.* (2018) sugerem que o pensamento de Pierre Parlebas também influenciado pelos estudos de Piaget, quando este ao elaborar a “[...] Epistemologia Genética discute sobre os sistemas de signos e sua função semiótica” (MARTINELLI *et al.*, 2018, p. 111).

Com relação aos estudos desenvolvidos por Talcott Parsons, a partir das interpretações de Regatieri (2019), observa-se que obra deste sociólogo norte-americano não influenciou apenas os estudos de Pierre Parlebas, mas também os estudos desenvolvidos por Jurgen Habermas (1929-), em especial a Teoria da Ação Comunicativa. Nas interpretações de Regatieri (2019, p. 209):

A pretensão teórica de Habermas é coadunar teoria da ação e teoria de sistemas e tal intento se corporifica em sua teoria da ação comunicativa, que propõe que a sociedade comporta os planos do mundo da vida e do sistema. Enquanto o mundo da vida é constituído pela intercomunicação linguística de sujeitos que compartilham um mesmo pano de fundo cultural, que se compreendem mutuamente e podem chegar a consensos através do debate, o sistema é o lócus da racionalidade instrumental da economia (e, acrescente-se, também da racionalidade burocrática do Estado).

A obra de Jurgen Habermas torna-se importante à medida que influencia os estudos desenvolvidos pelo professor brasileiro Elenor Kunz, a partir, principalmente da obra *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*, publicada originalmente em 1994 (KUNZ, 2004). Outra corrente teórica muito presente na obra de Kunz é a perspectiva fenomenológica, a qual tem origem em Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (KUNZ, 2000). Em trabalho realizado em conjunto com o professor Aguinaldo Surdi, logo no resumo, os autores indicam que a

[...] visão fenomenológica do movimento humano propõe que o sujeito seja o ator de seu movimento próprio e não apenas um objeto que recebe ordens para imitar padrões de movimento preestabelecidos. O movimento deve ser entendido como um diálogo entre homem e mundo. Manifesta-se como gesto criativo, com possibilidade de conhecer e transformar o mundo e deve orientar o trabalho na educação física, para que esta consiga recuperar seu real sentido no processo educacional (SURDI; KUNZ, 2009, p. 187).

Nesse sentido, Martineli *et al.* (2018, p. 115) entendem que, a partir dos estudos de Habermas e da Fenomenologia, Kunz “[...] compreende que a Educação física deve ter funções políticas e sociais e, baseada no diálogo, deve promover ao aluno a compreensão da realidade e torná-lo sujeito de sua própria ação”. Assim, são os princípios apresentados até aqui que fundamentam e orientam a organização e estruturação da Educação física na Base Nacional Comum Curricular. Cada uma das práticas corporais da cultura corporal de movimento, tematizadas pela Educação física na BNCC, compõem uma das seis (6) unidades temáticas indicadas no Quadro 20, referenciado a seguir:

**Quadro 16.** Unidades Temáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação física.

UNIDADE TEMÁTICA	DESCRIÇÃO
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<p>Nesta unidade explora-se atividades de caráter voluntário, as quais são executadas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizando-se pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Por seu caráter de constante mudança ao longo dos anos e a sua forma de transmissão às gerações precedentes, geralmente informal, possibilita conceber os jogos e as brincadeiras como populares.</p> <p>Jogo como conteúdo X Jogo como estratégia de ensino: na BNCC, os jogos e as brincadeiras trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver, em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.</p>
<b>GINÁSTICAS</b>	<p>Nesta temática, devido formas de organização e significados diferentes, foram consideradas:</p> <p><b>A) Ginástica geral:</b> conhecida também como ginástica para todos, esta reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Constituem essa prática corporal, os exercícios de solo, ar, aparelhos, malabarismo, dentre outros;</p> <p><b>B) Ginásticas de condicionamento físico:</b> caracterizam-se pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física ou à modificação da composição corporal;</p> <p><b>C) Ginástica de conscientização corporal:</b> reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.</p>

	*Como indicado pelo próprio documento, a <b>Ginástica de competição</b> foi enquadrada na unidade temática Esportes.
<b>DANÇAS</b>	Explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por <b>movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas</b> , muitas vezes também integradas a coreografias. Podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.
<b>LUTAS</b>	Focaliza disputas corporais, nas quais os participantes empregam <b>técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente</b> de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser trabalhadas lutas brasileiras e de outros países.  *Assim como a Ginástica de competição, as <b>Lutas esportivas</b> também foram enquadradas na unidade temática Esporte.
<b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b>	Exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas <b>perícias e proezas</b> provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. São classificadas de acordo com o ambiente em que são praticadas: natureza e urbano.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No Quadro 20, são apresentadas as Unidades Temáticas propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, dentre as quais estão: Brincadeiras e Jogos; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura e Esportes<sup>141</sup>. Tais unidades são, por sua vez, estruturadas em objetos de conhecimento, abordados ao longo de todo o ciclo escolar.

Dessa forma, quanto às unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas, a organização dos seus objetos de conhecimento ocorrem segundo suas ocorrências sociais nas esferas mais familiares (localidades e região) e menos familiares (nacional e mundial). Em relação à organização dos objetos de conhecimento da unidade temática que diz respeito às Ginásticas, os mesmos são organizados com referência à diversidade das práticas gímnicas e nas suas

<sup>141</sup> Ressalta-se que, dentre as temáticas apresentadas no Quadro 24, não está contemplada a **Unidade Temática Esportes**, objeto de análise nesta investigação, que será tratada de forma mais detida no tópico 1.3 desta seção.

características. Os objetos de conhecimento tratados na unidade temática Esportes são organizados considerando-se a tipologia, ou seja, o modelo de classificação. Por último, os objetos de conhecimento abordados na unidade temática Práticas Corporais de Aventura organizam-se a partir de suas vertentes: urbana e natureza (BRASIL, 2017, p. 219).

Além desses critérios, na BNCC “[...] a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação física na escola.” (BRASIL, 2017, p. 220). Todavia, ao praticar qualquer uma das manifestações da cultura corporal de movimento, “[...] para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas, etc.) a essas manifestações [...]” (BRASIL, 2017, p. 220). Ao fazer isso, os estudantes entram em contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo, trocando entre si e com a própria sociedade, os significados e representações incorporados nas práticas corporais.

O Quadro 21, na sequência, expressa a proposta sugerida pela BNCC para a organização e a periodização das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e das Habilidades para a etapa do Ensino Fundamental, com base nos fundamentos apresentados até aqui.

**Quadro 17.** Organização das Unidades Temáticas, Objetos de Ensino e Habilidades por ano escolar do Ensino Fundamental.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>1° e 2° ANOS</b>		
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	Brincadeiras e jogos da <b>cultura popular presentes no contexto comunitário e regional</b>	<p><b>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar</b> diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p><b>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens</b> (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p><b>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios</b> de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional,</p>

		<p>com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p><b>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas</b> para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
<b>GINÁSTICAS</b>	<b>Ginástica geral</b>	<p><b>(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar</b> diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p><b>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias</b> para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p><b>(EF12EF09)</b> Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p><b>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens</b> (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>
<b>DANÇAS</b>	<b>Danças do contexto comunitário e regional</b>	<p><b>(EF12EF11) Experimentar e fruir</b> diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p><b>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos</b> (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>
<b>3º, 4º e 5º ANOS</b>		
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<p>Brincadeiras e jogos <b>populares do Brasil e do mundo</b></p> <p>Brincadeiras e jogos de <b>matriz indígena e africana</b></p>	<p><b>(EF35EF01)</b> Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p><b>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias</b> para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p><b>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens</b> (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a</p>

		<p>importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p><b>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar</b>, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>
<b>GINÁSTICAS</b>	<b>Ginástica geral</b>	<p><b>(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva</b>, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.</p> <p><b>(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios</b> na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.</p>
<b>DANÇAS</b>	<p><b>Danças do Brasil e do mundo</b></p> <p><b>Danças de matriz indígena e africana</b></p>	<p><b>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir</b> danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p><b>(EF35EF10) Comparar e identificar</b> os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p><b>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias</b> para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p><b>(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito</b> geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p>
<b>LUTAS</b>	<p><b>Lutas do contexto comunitário e regional</b></p> <p><b>Lutas de matriz indígena e africana</b></p>	<p><b>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar</b> diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p><b>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias</b> básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p><b>(EF35EF15) Identificar as características</b> das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>

6º e 7º ANOS		
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	Jogos eletrônicos	<p><b>(EF67EF01) Experimentar e fruir</b>, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p><b>(EF67EF02) Identificar as transformações</b> nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.</p>
<b>GINÁSTICAS</b>	Ginástica de <b>condicionamento físico</b>	<p><b>(EF67EF08) Experimentar e fruir</b> exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p><b>(EF67EF09) Construir, coletivamente</b>, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p><b>(EF67EF10)</b> Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
<b>DANÇAS</b>	Danças urbanas	<p><b>(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar</b> danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p><b>(EF67EF12)</b> Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p><b>(EF67EF13)</b> Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>
<b>LUTAS</b>	Lutas do <b>Brasil</b>	<p><b>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar</b> diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p><b>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias</b> básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p><b>(EF67EF16) Identificar as características</b> (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p><b>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos</b> relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>

<p><b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b></p>	<p>Práticas corporais de aventura <b>urbanas</b></p>	<p><b>(EF67EF18) Experimentar e fruir</b> diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p><b>(EF67EF19) Identificar os riscos</b> durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p><b>(EF67EF20)</b> Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p><b>(EF67EF21) Identificar a origem</b> das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p>
<b>8º e 9º ANOS</b>		
<p><b>GINÁSTICAS</b></p>	<p>Ginástica de <b>condicionamento físico</b></p> <p>Ginástica de <b>conscientização corporal</b></p>	<p><b>(EF89EF07) Experimentar e fruir</b> um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p><b>(EF89EF08) Discutir as transformações</b> históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p><b>(EF89EF09) Problematizar</b> a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p><b>(EF89EF10) Experimentar e fruir</b> um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p><b>(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças</b> entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>
<p><b>DANÇAS</b></p>	<p>Danças de <b>salão</b></p>	<p><b>(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar</b> danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p><b>(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias</b> para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p>

		<p><b>(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos</b> relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p><b>(EF89EF15) Analisar as características</b> (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>
<b>LUTAS</b>	Lutas do mundo	<p><b>(EF89EF16) Experimentar e fruir</b> a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p><b>(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas</b> das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p><b>(EF89EF18) Discutir as transformações</b> históricas, o processo de esportivização e a midiática de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>
<b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b>	Práticas corporais de aventura na natureza	<p><b>(EF89EF19) Experimentar e fruir</b> diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p><b>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar</b> normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p><b>(EF89EF21) Identificar as características</b> (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 227-239).

Além das unidades temáticas, abordadas no Quadro 21, a BNCC ainda faz menção à prática corporal no meio líquido. Sua experimentação e vivência prática é apontada como importante, entretanto, nesse documento, diferentemente do Esporte, Ginástica, Dança, dentre outros, as práticas em meio líquido aparecem como uma possibilidade temática e não como prática organizadora da Educação física. “Ressalta-se, no documento, que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais” (BRASIL, 2017, p. 219).

As Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e, principalmente, as Habilidades identificadas no Quadro 21 expressam, em sua essência, o que se objetiva quanto à finalidade educativa deste componente curricular para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica, etapa do Ensino Fundamental.

As habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino das unidades temáticas e objetos do conhecimento, no decorrer dos anos do Ensino Fundamental, são compreendidas no âmbito das dimensões do conhecimento, referenciados no Quadro 19 desta seção. Destaca-se que algumas das habilidades objetivadas no Quadro 21 repetem-se ao longo do processo de ensino, tais como: experimentar; fruir; recriar; explicar; planejar; utilizar; colaborar; descrever; identificar; recriar; construir; problematizar; executar; discutir; analisar; dentre outros. São objetivos e habilidades que perpassam o sentido imediato dos alunos, o que corrobora com a fundamentação teórica incorporada a este componente curricular no contexto da BNCC.

Habilidades, atitudes e conhecimentos como os apresentados no Quadro 21 também são sugeridas na organização curricular da disciplina de Educação física e Saúde da Educação Básica chilena nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015).

Na mesma direção que os demais referenciais curriculares analisados neste estudo, o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica defendido pela Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017) fundamenta-se em uma concepção de formação integral do sujeito. Como nos indica Brasil: “Com a base vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

Na BNCC, competência segue a mesma lógica que os objetivos de aprendizagem apresentados nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015). Nesse sentido, define-se competência na BNCC “[...] como a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais),

**atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

As competências gerais para a Educação Básica listadas pela BNCC são indicadas no Quadro 22 abaixo:

**Quadro 18.** Competências gerais da Educação Básica.

1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BRASIL, 2018, p. 9).

Na particularidade do documento brasileiro, a Educação física, por constituir-se como componente curricular da área de Linguagens, precisa, ainda, contemplar

em seus objetivos formativos específicos, também os objetivos desta área, apresentados no Quadro 23, a seguir:

**Quadro 19.** Competências específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental.

1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BRASIL, 2018, p. 65).

É no âmbito dessas competências gerais para a Educação Básica e específicas da área de Linguagens que a Educação física corrobora para uma concepção de formação integral nos moldes da Base Nacional Comum Curricular, a partir de suas competências e habilidades específicas, cuja finalidade é promover o desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas, morais e socioemocionais, não apenas no espaço e tempo escolar, mas também fora dele. Em relação às

competências específicas para a Educação física como componente curricular no ensino Fundamental, veja-se o Quadro 24 abaixo:

**Quadro 20.** Competências Específicas da Educação física para o Ensino Fundamental.

1.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2.	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.
3.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4.	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
5.	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6.	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7.	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8.	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.
9.	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10.	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:** Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BRASIL, 2018, p. 223).

Os conteúdos de ensino da Educação física nesse contexto servem de ferramentas para que o aluno, frente à sociedade democrática e de justiça social que se coloca, a partir de suas significações e sentidos atribuídos às práticas corporais da cultura corporal de movimento, no imediatismo de suas percepções pessoais, de sua subjetividade, torne-se um sujeito protagonista, crítico, reflexivo, dialógico, que incorpore e recrie valores e atitudes em prol dos menos favorecidos, dentre outros. Logo, o processo de ensino escolar deve atender de um modo geral e na Educação física em particular, a imediaticidade da vida cotidiana. Daí a utilização de termos como experimentar e usufruir as práticas corporais, os quais possibilitam ao aluno atribuir-lhes uma significação pessoal, com vistas a praticá-las para além do espaço escolar, em contextos como os de lazer.

Em síntese, a BNCC traz na particularidade da Educação física uma miscelânea de abordagens como Psicomotricidade, a Sociomotricidade, a Cultural e a Crítico-Emancipatória, cuja matriz teórica comum centra-se na fenomenologia, na semiótica e na teoria da ação comunicativa. No contexto mais amplo da Educação, observa-se também um alinhamento com perspectivas educacionais como a Construtivista, as quais corroboram para um projeto formativo mais conservador. Todo esse movimento teórico no documento corrobora para que tanto a Educação como a Educação física se aproximassem de modelos pedagógicos/metodológicos ativos, os quais hipervalorizam as experiências e a subjetividade do aluno.

Após a apresentação das propostas curriculares aqui investigadas, em nossas análises, chamamos a atenção para o fato de que essa compilação de diferentes aportes teóricos, identificada na BNCC, também constitui a realidade que fundamenta e sustenta a educação física nas propostas curriculares elaboradas no Chile e no Uruguai.

Conforme exposto anteriormente, as proposições do Brasil (2017) e Uruguai (2013), ao conceberem a educação física, como componente curricular e área de conhecimento, respectivamente, tematizam as práticas corporais da cultura corporal de movimento, incorporando elementos da teoria crítica (educação física sociológica). Por outro lado, as bases curriculares chilenas (2015; 2018) e os programas para a educação física do *Plan reformulación* (2006), sinalizam a educação física como disciplina central na educação básica, promotora da formação integral, e como ação pedagógica que desenvolve o sujeito biopsicossocial e cultural, por meio, respectivamente, de uma estruturação dos conteúdos que se aproxima de uma perspectiva de educação física que no Brasil ficou conhecida como desenvolvimentista, cuja matriz teórica predominante aporta-se nos estudos de Gallahue e Ozmun; e de uma perspectiva construtivista, de matriz teórica piagetiana.

Observamos, também, uma preocupação a respeito da promoção da saúde e aquisição de hábitos saudáveis, por meio da prática regular de atividade física ao longo da vida, o que fica mais evidente na proposta chilena ao denominar a disciplina de *Educación Física y Salud*, porém isso também aparece nas elaborações curriculares brasileira e uruguaia, à medida que as práticas corporais

oportunizam aos “[...] alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (BRASIL, 2017, p. 213), contribuindo para o “[...] bom uso do tempo livre, perdurando por toda a vida” (URUGUAI, 2013, p. 238).

Contudo, observamos que nesses referenciais, o conceito de saúde abordado por tais documentos adquire uma amplitude maior, não considerando apenas os aspectos biológicos. Alinhando-se, então, às orientações e recomendações internacionais para a educação no final do século XX, as quais ganharam forma nas condições que possibilitaram a reestruturação produtiva do capital - conforme expõe Harvey (2008), essa reestruturação caracterizou-se, principalmente, pelo modelo de acumulação flexível –, o conceito de saúde passou a ser relacionado não apenas à dimensão física, mas também à afetiva, cognitiva, dentre outras; que caracterizam o que os documentos para a educação.

Ainda que, na análise engendrada aqui, tenhamos identificado que alguns referenciais curriculares buscaram, teoricamente, aportes conceituais em perspectivas críticas da educação e da educação física em particular, em essência, não foram capazes de romper com a lógica incutida nas orientações políticas e ideológicas para o desenvolvimento das políticas educacionais e curriculares para educação básica latino-americana, disseminadas no final do século XX. Pelo contrário, o que se observa é uma apropriação dessas teorias em prol da perpetuação dessas políticas.

Mesmo elaborados em momentos históricos e realidades diferentes, os referenciais curriculares analisados ainda harmonizam a organização de seus conteúdos às orientações internacionais para a educação, especialmente quando observamos neles a incorporação da noção de conteúdo disseminada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998), ao compreender que as necessidades básicas de aprendizagem representam “[...] os conteúdos básicos da aprendizagem **(como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)** [...]” (UNESCO, 1998, p. 3, grifos nossos).

Uma compreensão que corrobora para perpetuação do ensino por competências, pondo de lado o saber científico como fio condutor do processo estruturação curricular e de ensino e aprendizagem, em prol de uma lógica produtiva que passou a exigir uma formação não somente pragmática, como

também, criativa, reflexiva e crítica. Essa lógica centra-se nas ações que o aluno, futuro vendedor de sua força de trabalho (precarizado), se torna capaz de fazer, agir e sentir, na imediaticidade e flexibilidade da vida cotidiana. Em outras palavras, na capacidade que o aluno tem em mobilizar os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A educação física, como vimos, nos documentos analisados também incorporou essa lógica.

Visto isso, na próxima seção abordaremos o esporte como conteúdo específico da disciplina de educação física no Uruguai, Chile e Brasil.

## 5. ESPORTE COMO CONTEÚDO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA URUGUAIA

Nesta seção abordamos a especificidade do conteúdo esporte, com vistas a identificar, principalmente, as concepções e a organização desse conhecimento nas políticas curriculares para a educação física nos países selecionados para esta pesquisa. Em vista desse objetivo, organizamos a seção nos seguintes tópicos: no primeiro, tratamos do esporte no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2013); no segundo, o esporte abordamos o esporte nos programas para a educação física no *Plan Reformulación 2006*, para o ciclo básico da educação secundária do Uruguai; no terceiro realizamos a análise do esporte nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2018); no quarto, o esporte foi abordado nas *Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio* (CHILE, 2015); por último, analisamos o esporte como conteúdo da educação física na Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base (BRASIL, 2017).

### 5.1. ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NO PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA: EDUCACIÓN PRIMARIA

O *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) propõe, inicialmente, uma concepção de Esporte com base no conceito *jugar el deporte*. Com isso, pretende-se um fim educativo que possibilite ensinar ao aluno os vários esportes existentes, sem que haja o movimento de especialização. Desse modo, a inclusão do esporte como conteúdo escolar “fundamenta-se a partir da concepção de que o Esporte é uma prática cultural e social institucionalizada, bem como uma forma particular dos jogos motores regulamentados” (URUGUAI, 2013, p. 242).

Vê-se ainda que o jogo, explicitamente, é defendido como a principal virtude educativa do Esporte. Como traz o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013, p. 242):

A principal virtude educativa reside em seu caráter de jogo e nas demandas que permitem o aluno desenvolver sua capacidade de adaptar-se a situações novas, de fomentar a *cultura corporal-*

*movimiento*, a igualdade de oportunidades, o intercâmbio e a cooperação.

Nesse sentido, considerar o Esporte como conhecimento a ser ensinado implica ainda analisar “[...] todos os comportamentos humanos que o mobiliza: lúdicos, físicos, psíquicos, relacionais, éticos, expressivos e comunicativos (URUGUAI, 2013, p. 242). Com isso, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) advoga que deve-se ensinar os variados esportes existentes, propondo-se que os mesmos devam ser classificados de acordo com alguns critérios: 1) similaridade das ações/ princípios táticos básicos; 2) lógica interna do jogo; 3) interação entre os participantes; 4) ambiente físico; e, 5) existência ou não de outros participantes (URUGUAI, 2013).

Assim, tendo em vista os critérios relativos à 1) similaridade das ações/ princípios táticos básicos e a 2) lógica interna do jogo, os esportes são classificados como: a) esportes de precisão, a exemplo do Golfe; b) esporte de muro ou parede, a exemplo do *Squash*; c) esporte de campo e taco, a exemplo do Beisebol e do *Softball*; d) esporte de rede divisória, a exemplo do Badminton e do Voleibol; e, e) esporte de invasão, a exemplo do Futebol e do Basquetebol. Considerando-se os critérios 3) interação entre os participantes; 4) ambiente físico; e, 5) existência ou não de outros participantes, os esportes são classificados em: a) individual, a exemplo do Atletismo; e, b) coletivo, a exemplo do Voleibol e do Handebol. Conforme esquematizamos no Quadro 26 a seguir:

**Quadro 21.** Classificação dos Esportes por critérios.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO	
1) Segundo a similaridade dos princípios táticos básicos; e, 2) da lógica do jogo	3) Segundo a interação entre o sujeito; 4) o entorno físico; e, 5) a existência ou não de outros participantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De precisão: por exemplo, o Golfe.</li> <li>- De muro ou parede: por exemplo, Squash e Pelota Basca;</li> <li>- De campo e taco: por exemplo, Beisebol e Softbol;</li> <li>- De quadra dividida: por exemplo, Voleibol e Badminton;</li> <li>- De invasão: por exemplo, Futebol e Basquetebol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual: por exemplo, Atletismo;</li> <li>- Coletivo: por exemplo, Voleibol e Handebol.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelo autor com base no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013).

Como se vê no Quadro 26, a classificação em Esportes de Precisão, Muro ou parede, Campo e Taco, Quadra dividida e de Invasão, seguem uma lógica de acordo com similaridade dos princípios táticos básicos e de sua lógica interna. Enquanto que a classificação em coletivo e individual segue uma lógica segundo a qual considera-se a interação entre o sujeito, o entorno físico e a existência ou não de outros participantes.

Com relação ao Esportes individuais, o Atletismo - agrupado em provas de pista, de campo e combinadas – é defendido pelo *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) como o principal conteúdo a ser trabalhado na educação física escolar, tendo em vista que as atividades desenvolvidas a partir dessa modalidade, possibilita-se desenvolver as habilidades motoras básicas, as quais constituem-se a base para as demais manifestações esportivas. Para o Atletismo sugere-se que o ensino deve facilitar a exploração das mais variadas possibilidades motoras de forma a permitir a construção de um estilo próprio pelo aluno (URUGUAI, 2013).

Já em relação aos esportes coletivos – Futebol, Basquetebol, Beisebol, Handebol, dentre outros -, estes são constituídos por três elementos básicos: 1) Regra, 2) Tática e 3) Técnica. Os aspectos regulamentários “[...] configuram a essência do Esporte à medida que condicionam os outros componentes estruturais: a tática e a técnica [...]” (URUGUAI, 2013, p. 243). No contexto escolar, os regulamentos e regras no ensino do esporte podem ser modificadas e ajustadas às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento e de habilidade dos alunos. Nesse contexto, o documento ressalta que o ensino do esporte “[...] habilita a construção coletiva de regras validadas pelo próprio grupo, o qual promove a formação cidadã do sujeito.” (URUGUAI, 2013, p. 243). Quanto aos aspectos Táticos e Técnicos, o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013, p. 243) os definem como:

**Aspectos Táticos:** as condutas de decisão prevalecem sobre as de execução. Por esse motivo, para jogar com êxito é necessário conhecer a realidade do jogo e analisar as diferentes situações para poder atuar em relação às circunstâncias. Deve-se elaborar planos de ação que permitam ao aluno alcançar seus propósitos. Na prática é desenvolver o comportamento estratégico, tanto individual quanto coletivo. Este comportamento pode ser visualizado a partir do papel que o aluno assume durante o jogo. **Aspectos Técnicos:** a técnica no Esporte converte-se em uma *motricidade* específica,

permitindo ao aluno resolver racionalmente as diferentes situações de jogo, mediante um repertório de gestos. Constitui-se na capacidade de lograr um objetivo, de forma regular e eficiente. A nível escolar, a técnica deve ser compreendida como o meio para alcançar os objetivos táticos. Seu ensino não deve constituir um fim em si mesmo, mas estar sempre vinculado ao ensino da tática. Mais ainda, em muitas oportunidades, as situações de jogo demandam novas aprendizagens técnicas, o que torna seu ensino mais significativo.

Estes aspectos estão distribuídos como conteúdo a ser ensinado para os alunos que encontrarem-se no **Segundo**<sup>142</sup> e no **Terceiro Nível**<sup>143</sup>, conforme indicado no Quadro 27 na sequência:

**Quadro 22.** Organização e progressão do conteúdo Esporte na Educação física para o Ensino Primário.

SEGUNDO NÍVEL	TERCEIRO NÍVEL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrida de velocidade;</li> <li>- Salto em distância y em altura;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saída alta e baixa;</li> </ul> </li> <li> Lançamentos naturais variados;</li> <li>- Diferentes formas de passagens;</li> <li>- Técnicas de saltos, lançamentos e suas etapas;</li> <li>- Distâncias curtas de velocidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distâncias médias de velocidade;</li> <li>- Iniciação às técnicas de saltos, lançamentos e revezamento;</li> <li>- Busca por um estilo pessoal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de Iniciação Esportiva, orientados aos diferentes esportes tradicionais e não tradicionais;</li> <li>- Conceito de Ataque e Defesa (entender-se como defensor e atacante);</li> <li>- Compreensão, respeito e adaptação às regras;</li> <li>- Elementos técnicos básicos aplicáveis a diferentes esportes: passes, recepções, lançamentos, interceptação, deslocamentos com e sem bola, marcar e desmarcar;</li> <li>- Situações de jogo adaptadas a idade.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>De Invasão:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Aspectos táticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidade básica do jogo coletivo (2vs1);               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ataque: progressão ao ataque;</li> <li>- Defesa: recuperar a bola e evitar o gol;</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Aspectos técnicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passes, recepções, lançamentos, marcar, desmarcar, finta, interceptação, deslocamentos;</li> <li>- Abordagem de aspectos técnicos com e sem oposição;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Regras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regras básicas que permitem o jogo, adaptadas ao grupo;</li> <li>- Iniciação a arbitragem.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Rede divisória</b></p>

<sup>142</sup> Esse nível no Uruguai corresponde às idades de 8 a 10 anos (3º e 4º anos) (ZINOLA; RUEGGER; TORRÓN, 2018), que no Brasil equivale também ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de nove (9) anos, de acordo com a legislação atual.

<sup>143</sup> Esse nível no Uruguai corresponde às idades de 10 a 12 anos (5º e 6º anos) no Ensino Fundamental de nove (9) no Brasil.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situações de jogo em condições facilitadas, adaptação das regras, do campo de jogo e dos materiais;</li> <li>- Técnicas básicas: passes, recepções, saques, posições de base;</li> <li>- Jogo em condições normais com adaptação das regras de acordo com a situação;</li> <li>- Regras básicas que permitem o jogo;</li> <li>- Iniciação a arbitragem.</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013).

O *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) aborda o Esporte a partir de uma concepção de prática cultural e social institucionalizada, cuja forma particular são os jogos motores regulamentados. Além disso, quanto à sua classificação, considerou-se a similaridade dos princípios táticos básicos, a lógica do jogo, a interação entre os sujeitos e com o entorno e da existência ou não de outros participantes (URUGUAI, 2013). Essa classificação descrita no documento aproxima-se da concepção e classificação de esporte presente nas proposições de Pierre Parlebas.

A partir da classificação proposta pelo documento, propõe-se que os conhecimentos específicos a serem ensinados nas aulas pelo professor de Educação física, sejam organizados levando-se em consideração os movimentos ditos “naturais”, para o Esporte classificado como individual; e nos aspectos regulamentários, técnicos e táticos, para o Esporte classificado como coletivo.

Por fim, o objetivo do ensino do esporte na escola é assegurar a participação de todos os alunos, permitindo que eles lidem com os desafios do jogo e adquiram seus valores de socialização, respeitando as habilidades corporais de cada um (URUGUAI, 2013). Vale lembrar que, segundo o próprio o *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), o ensino do Esporte envolve a sua análise considerando “[...] todos os comportamentos humanos que o mobiliza: lúdicos, físicos, psíquicos, relacionais, éticos, expressivos e comunicativos (URUGUAI, 2013, p. 242). Logo, o seu ensino neste programa curricular corrobora para os fins formativos da Educação Básica à medida que esta apoia-se aos conceitos que norteia esse componente curricular de forma geral, como corporeidade, motricidade, *cultura corporal-movimiento* e o diálogo.

## 5.2. ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NOS PROGRAMAS CURRICULARES PARA O CICLO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: PLAN REFORMULACIÓN 2006 – CICLO BÁSICO

Tendo compreendido como a Educação física organiza-se de forma geral nos *Programas Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); *Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); e, *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007), bem como seus fundamentos teóricos, neste tópico realizou-se uma incursão mais detalhada acerca do Esporte como um dos conteúdos de ensino da Educação física nos referidos programas. Sendo assim, explicitamos na Figura 6, de forma generalizada, as múltiplas relações do Esporte nos referidos programas.

**Figura 5.** O Esporte e suas relações nos programas curriculares para a Educação física Escolar no ensino secundário, ciclo básico.



**Fonte.** Elaborado pelo autor com base no programa de *Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no programa de *Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); e, no programa de *Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007).

O *Programa Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006), concebe-o esporte como “[...] construção social de alta relevância em nosso tempo [...]” (URUGUAI, 2006, p. 4). Como produto social, o *Programa Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006*, resgata uma concepção de Esporte relacionada aos **jogos e esportes populares/tradicionais**, tomados pelo documento como manifestações sociais que testemunham uma cultura.

O Esporte nesse contexto adquire uma significação a partir dos **jogos e esportes populares/tradicionais**. Assim, os **jogos tradicionais** são entendidos como uma prática transmitida de geração em geração (URUGUAI, 2006). Com isso, esse documento aponta que, tanto a evolução quanto a prática destes jogos, em diferentes localidades possuem, em certa medida, “[...] a unificação de regras, que os permite evoluir-se aos **Esportes Tradicionais**. Portanto, sua prática supõe o conhecimento das principais expressões e significado da cultura de um meio social delimitado geograficamente” (URUGUAI, 2006, p. 2, grifo nosso).

Além disso, o *Programa Educación Física y Recreación: segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* apresenta, também, outra concepção de esporte: “[...] pode-se dizer que o espírito mais genuíno do Esporte, **concebido como atividade recreativa**, diferencia-se claramente de seu caráter **institucional e padronizado** do mesmo” (URUGUAI, 2006, p. 9, grifo nosso). Como dito, percebe-se nessa citação uma concepção de Esporte recreativo que se diferencia do Esporte institucionalizado. Nesse sentido, como visto na seção anterior, ao resgatar-se os eixos programáticos, em especial o referente à **Atividade Lúdica**, o Jogo e o Esporte são em si mesmos fatores da atividade física, bem como promotores de desenvolvimento humano à medida que integrados ao conjunto de relações sociais, fomentam as relações interpessoais (URUGUAI, 2006).

Partindo-se também da proposição conceitual no eixo programático **Atividade Lúdicas**, o Esporte também é concebido no *Programa Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* como uma construção social. Logo, há uma conformação nestes documentos quanto a tal concepção. Este documento complementa ao indicar que o Esporte constitui-se em uma realidade na qual todos os alunos deveriam ser iniciados (URUGUAI, 2007).

Além de sua relação com o sentido lúdico e recreativo, bem como de sua concepção como produto social nesses documentos curriculares, há, como pode ser visto na Figura 6 uma relação com a formação de valores que, no *Programa curricular* para o terceiro ano explicita-se como sendo o potencial educativo do Esporte. Como sugere-se no documento: “O potencial educativo que promove a prática esportiva, facilita o desenvolvimento, a construção e a hierarquização de valores.” (URUGUAI, 2007, p. 5).

A partir da particularidade dos Programas curriculares uruguaios, a potencialidade da formação de valores, por meio da prática esportiva, refere-se à valores de cunho utilitário ou que de alguma forma está ligado à lógica de organização do mercado de trabalho, tais como esforço, dedicação, entrega, cooperação, etc.; à valores ligados também à promoção da saúde, tais como o cuidado com o corpo, hábitos alimentares e/ou higiênicos, dentre outros; e, por fim, àqueles valores referidos ao aspecto moral, dentre os quais a cooperação, o respeito, as normas, etc. (URUGUAI, 2007).

Na particularidade do *Programa Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006*, o ensino das atividades lúdicas, recreativas e **esportivas** constituem-se como parte substancial para a formação física e para a socialização e aquisição de hábitos saudáveis, “[...] com o objetivo de colaborar na formação de sujeitos pensantes, críticos, criadores e capazes de conhecer-se e conhecer o mundo para serem **protagonistas** em relação à sua própria vida e à realidade.” (URUGUAI, 2007, p. 2, grifo nosso).

O **protagonismo social**, observado em todos as propostas curriculares nacionais analisadas refere-se, na particularidade da Educação física e, em específico no Esporte, principalmente, no quão os alunos serão capazes de promover, no contexto comunitário/social, fora do tempo e espaço escolar, a prática das atividades físicas e das práticas corporais tematizadas pela cultura corporal de movimento. Além disso, refere-se, também, ao quão os alunos serão capazes de realizar as práticas corporais tematizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar, de forma autônoma, no contexto social extraescolar.

No contexto discursivo desses documentos, o esporte é colocado como um dos meios para promover valores e atitudes necessários e inerentes ao desenvolvimento de uma sociedade democrática, do qual destacamos o

protagonismo social e da autonomia dos estudantes. Assim, os conhecimentos relativos ao esporte, adquiridos ao longo dos anos escolares, possibilitariam aos alunos a participação ativa e, conseqüentemente, a democratização das práticas corporais na comunidade. Essa valorização da formação de valores não se limita apenas à particularidade desse referencial teórico. Vejamos o Quadro 28 a seguir:

**Quadro 23.** Valores e atitudes a serem desenvolvidos nas diferentes propostas curriculares do Brasil, Uruguai e Chile.

PAÍS	BRASIL	URUGUAI	CHILE
<b>DOCUMENTO CURRICULAR</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental</b>	<b>Programas de Educação física do <i>Plan Reformulación 2006</i></b>	<b>Bases Curriculares: <i>Primero a Sexto Básico e Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio</i></b>
<b>VALORES E ATITUDES</b>	<p><b>Dimensões do conhecimento:</b></p> <p><b>1) Construção de Valores:</b> valores e normas voltados ao exercício da cidadania no contexto de uma sociedade democrática. Centra-se no Respeito às diferenças.</p> <p><b>2) Protagonismo comunitário:</b> refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma <b>confiante e autoral</b> em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais.</p> <p>3) Cuidado consigo e com o outro; Autonomia.</p>	<p><b>Ligados ao Trabalho, Saúde e Moral:</b> Esforço, Dedicção, Entrega, Cuidados com o corpo, Higiene, Cooperação, Respeito, Respeito às regras, Tolerância, Resolução de conflitos,</p> <p><b>Protagonismo,</b> Respeito, dentre outros.</p>	<p><b>Valores pessoais, sociais, morais e de competência:</b> Amizade, Responsabilidade, Inclusão, Respeito ao outro, Serenidade frente à derrota e à vitória, Satisfação com o realizado pessoalmente, Gosto pelo trabalho em equipe, Princípio do Jogo Limpo, Cooperação, Resolução de Problemas, Valorização da diversidade, Liderança, Esforço, Perseverança, Solidariedade; Promover e organizar uma gama de atividades físicas no contexto comunitário (<b>Protagonismo comunitário</b>); dentre outros.</p>

**Fonte:** elaborado pelo autor com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); Programas de Educação física do *Plan Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006; 2007); e, *Bases*

Curriculares: *Primero a Sexto Básico e Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2015; 2018).

Isto posto, vamos agora apresentar os conhecimentos específicos do conteúdo esporte propostos pelos programas de Educação física para os anos do ciclo básico da educação secundária. Estes conhecimentos específicos foram elencados no Quadro apresentado na sequência.

**Quadro 24.** Conhecimentos específicos do conteúdo Esporte para o primeiro ano do ciclo básico do ensino secundário.

<b>PRIMEIRO ANO</b>
<b>Fase de Aquisição</b>
1) Aquisição de conhecimentos básicos em relação à técnica, tática e regulamento; 2) Jogos Esportivos: convencionais, tradicionais e recreativos (fundamentos técnicos, táticos e estratégicos); 3) Abordar um ou dois Esportes Coletivos (Handebol, Futsal, dentre outros); 4) Abordar um ou dois Esportes Individuais (Atletismo, Ciclismo, Ginástica, dentre outros); 5) Deve-se contemplar a tradição e o interesse local.
<b>SEGUNDO ANO</b>
<b>Fase de Desenvolvimento</b>
1) Ensino de elementos da modalidade tratada, de uma forma global, direcionada a aprendizagem da técnica e da tática (movimentos e ações concretas); 2) Dar continuidade ao conhecimento ensinado anteriormente, de forma que o aluno seja capaz de praticar o esporte com técnicas e regras básicas, que lhes permitam um jogo fluído; 3) Abordar dois ou três esportes tradicionais: Handebol, Basquetebol, Atletismo e outros;
<p><b>Fundamentos gerais de Esportes com Bola:</b></p> <p><b>De Ataque e Defesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuseio, Quique e Condução (com as mãos e com os pés);</li> <li>- Mudanças de direção (com e sem a bola);</li> <li>- Passes: com apoio e em suspensão; estático e em deslocamento; com uma ou duas mãos (Alto, Médio e Baixo); com a parte interna, externa e de cabeça; recepção estática ou em deslocamento (frontal, lateral, alta, média ou baixa); lançamentos; saques baixos, médios e altos; formas de quicar a bola; de marcar um jogador sem a bola; posições básicas de acordo as posições e deslocamentos; princípios táticos gerais.</li> </ul> <p><b>Fundamentos gerais de Esportes sem Bola:</b></p> <p><b>Atletismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria da técnica de saída baixa;</li> <li>- Melhoria da técnica de corrida em distâncias curtas;</li> <li>- Melhoria da corrida de revezamento;</li> <li>- Exercícios de assimilação para a pista de obstáculos;</li> <li>- Arremesso de peso e Lançamento dardo (com elementos alternativos);</li> </ul>

- Resistência aeróbica, controle de pulso e ensino do intervalo aeróbico;
- Exercício de assimilação para o salto triplo (uso de diferentes recursos).

### **Habilidades e destrezas**

- Cambalhota (para frente e para trás), Parada de Mãos, dentre outros;
- Aprofundamento da técnica de diferentes habilidades;
- Fluidez de movimento e com economia de energia;
- Combinação de habilidades e destrezas;
- Criação de séries.

## **TERCEIRO ANO**

### **Fase de Aprofundamento**

#### **ESPORTE**

#### **(FASE DE APERFEIÇOAMENTO)**

- Aprofundamento dos fundamentos técnicos básicos;
- Aprendizagem dos fundamentos técnicos complexos;
- Ensino dos princípios táticos gerais mais comuns;
- Participação em campeonatos, competições, bem como a organização dos mesmos.

#### **ESPORTES COLETIVOS**

##### **1) BASQUETEBOL**

#### **Aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos básicos**

A- Técnica individual de ataque: drible com avanço e proteção; pivôs; troca de mão; passe de peito, picado, outros; lançamentos estáticos e dinâmico; suspensão e bandeja.

B- Técnica individual de defesa: deslocamentos em posição básica, marcação e interceptação de passe.

#### **Aprendizagem dos fundamentos técnicos complexos**

- De ataque, bloqueio e cortes;
- Bloqueio de defesa.

#### **Aprendizagem dos princípios táticos gerais mais comuns**

- De ataque: individual, por zona e mista;
- De defesa: individual, por zona, mista e contra-ataque.

##### **2) HANDEBOL**

#### **Aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos básicos**

A- Técnica individual de ataque: drible, passes; manejo da bola; recepção; fintas; lançamentos estáticos e dinâmico.

B- Técnica individual de defesa: posição básica das diferentes posições de jogo; técnica de goleiro.

#### **Aprendizagem dos fundamentos técnicos complexos**

- De ataque: bloqueios, cruzamentos, penetrações, desmarques, outros.
- De defesa: marcações em linhas de passe e lançamentos.

#### **Aprendizagem dos princípios táticos gerais mais comuns**

- De ataque: combinações, sistemas, zonas (3-3;2-4;5-1);
- De defesa: zonas (6-0; 5-1; 4-2).

##### **3) VOLEIBOL**

#### **Aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos básicos**

A- Técnica individual de ataque: deslocamentos, passes (pelo alto, por baixo, em suspensão); saques e finalização (corte).

B- Técnica individual de defesa: Bloqueio.

#### **Aprendizagem dos fundamentos técnicos complexos**

- De ataque: bloqueio do sacador, do levantador e do atacante.

- De defesa: do bloqueador e da defesa de campo (àquela que se posta logo após o bloqueio).

#### **Aprendizagem dos princípios táticos gerais mais comuns**

- De ataque: em relação a posição do levantador (2, 3 ou 4).
- De defesa: recepção em semicírculo, em 5-1, outros.

#### **4) FUTEBOL**

##### **Aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos básicos**

A- Técnica individual de ataque: conduções, passes e recepções.

B- Técnica individual de defesa: antecipações, intercepções e técnicas específicas do goleiro.

##### **Aprendizagem dos fundamentos técnicos complexos**

- De ataque: desmarcar-se, cobrança de lateral e escanteio.
- De defesa: Marcação.

##### **Aprendizagem dos princípios táticos gerais mais comuns**

- De ataque: por zona, individual e misto.
- De defesa: por zona, individual, mista e contra-ataque.

#### **ESPORTES INDIVIDUAIS**

##### **1) ATLETISMO**

###### **Pista**

- Aperfeiçoamento da técnica de corrida: busca e adoção de um ritmo pessoal;
- Aprofundamento da técnica da corrida com obstáculos.

###### **Campo**

- Saltos: em altura, triplo, em distância;
- Lançamentos: de dardo, de disco e martelo.

**Fonte.** Elaborado pelo autor com base nos *Programas de Educação física do Plan Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006; 2006; 2007).

Como pode ser observado no Quadro 29, os conteúdos são propostos em três (3) fases distintas, de forma que tentam complementar-se ao longo dos anos escolares, na prática pedagógica do professor. Na primeira fase, de aquisição, objetiva-se o ensino dos conteúdos com fins ao aprendizado básico. A partir dessa fase, desenvolve-se a segunda, destinada ao desenvolvimento dos fundamentos mais gerais, técnicos, táticos e regulatórios ligadas aos Esportes com e sem bola. Por fim, na terceira fase, objetiva-se o aprofundar os conhecimentos técnicos, táticos e regulatórios de cada modalidade esportiva.

Em síntese, o Esporte nos documentos analisados neste tópico, de forma geral, é concebido como produto social, cujo aspecto fundamental no contexto educativo encontra-se em seu caráter recreativo e lúdico, haja visto que o objetivo formativo explicitado centra-se na formação de valores, atitudes e princípios. Nesse sentido, como indicado na Figura 6 do início deste tópico, o Esporte relaciona-se

às esferas do lúdico e do recreativo e possibilita à formação física e promoção da qualidade de vida e saúde e, no âmbito da democracia social, o Esporte possibilita a formação de valores socialmente aceitos na construção de uma sociedade democrática, por meio da integração social ao passo que permite a resolução passiva de conflitos, a cooperação, a liderança, enfim, o diálogo.

### 5.3. ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS BASES CURRICULARES: PRIMERO A SEXTO BÁSICO (EDUCACIÓN BÁSICA)

As *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018) não apresentam uma concepção de Esporte propriamente dita, haja vista que o documento propõe que se aborde atividades, principalmente Jogos Coletivos e Pré-esportivos, que dizem respeito à Iniciação Esportiva. Nesse sentido, nesse documento se define os Jogos Pré-esportivos que, de acordo com documento “*Educación Física y Salud: Programa de Estudio sexto año básico*”, são “[...] aqueles que exigem destrezas e habilidades próprias dos Esportes. Sua prática é recomendável como preparação e iniciação aos Esportes. Incluem aplicação de princípios gerais do jogo” (CHILE, 2013, p. 143).

Nesse sentido, o referencial curricular em análise apresenta uma proposta que tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades motoras básicas e princípios táticos, estratégicos, técnicos e regulamentares mais gerais. Segundo o que está escrito no documento: “As Bases Curriculares promovem o desenvolvimento das habilidades motoras básicas para a iniciação às atividades esportivas e os fundamentos técnicos necessários para o desenvolvimento do Esporte” (CHILE, 2018, p. 109). Essa lógica se aproxima da proposta indicada no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) à medida que ambas as propostas aproximam-se dos pressupostos apontados nos estudos acerca do desenvolvimento motor de Gallahue *et al.* (2013).

O quadro 30 abaixo exhibe os conhecimentos específicos relacionados aos esportes nesse documento.

**Quadro 25.** Conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo Esporte nas Bases Curriculares para o primeiro ao sexto ano da educação básica.

ANOS	CONTEÚDOS / CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
PRIMEIRO ANO	- Habilidades Motoras Básicas de Manipulação, Estabilidade e Locomoção.
SEGUNDO ANO	- Habilidades Motoras Básicas de Manipulação, Estabilidade e Locomoção.
TERCEIRO ANO	- Jogos Pré-esportivos com regras e espaços adaptados, aplicando os princípios gerais do jogo, como atacar e defender, recuperar a bola, acompanhar a jogada e visão periférica.
QUARTO ANO	- Jogos Pré-esportivos com regras e espaços adaptados, aplicando os princípios gerais de jogo, como apresentar-se no ataque e na defesa, utilizar todo o espaço de jogo ou reconhecer o espaço de jogo do adversário.
QUINTO ANO	- Habilidades motoras aplicadas às atividades esportivas; - Jogos coletivos e Esportes: estratégias e táticas para resolução de problemas em relação ao espaço, ao objeto e aos adversários; - Esportes individuais e coletivos: regras e espaço adaptados, estratégias ofensivas e defensivas, tais como reduzir e ampliar o espaço, recuperar e manter a posse de bola e transportá-la de forma adequada.
SEXTO ANO	- Habilidades motoras aplicadas às atividades esportivas; - Jogos coletivos e esportes: tomada de decisões e avaliação das estratégias; - Esportes individuais e coletivos: regras e estratégias específicas do jogo, tais como gerar superioridade numérica, trocar as funções dos jogadores durante o jogo.

**Autor:** Elaborado pelo autor a partir das *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018).

Como é possível observar no Quadro 30, até o segundo ano propõe-se um trabalho pedagógico com base no desenvolvimento das habilidades motoras básicas de locomoção, manipulação e estabilidade, que perpassam todos os demais conteúdos ao longo do ciclo escolar. Ainda se observa no quadro 30 que, para o terceiro e quarto ano, propõem-se os Jogos Pré-esportivos no processo de ensino e aprendizagem dos princípios mais gerais dos jogos, tais como atacar, defender e recuperar a bola. Já para o quinto e sexto ano, propõem-se um trabalho pedagógico com maior ênfase na iniciação esportiva dos esportes coletivos e individuais, a partir de princípios táticos, estratégicos e regulatórios mais específicos.

Esta organização curricular, sintetizada no Quadro 30, condiz com o proposto pelas *Bases Curriculares: primero a sexto básico* (CHILE, 2018), as quais sugerem que é a partir do terceiro ano que os alunos “[...] praticarão jogos pré-esportivos que impliquem a aplicação de princípios e o cumprimento de regras. No

entanto, desde o quinto básico estabelece-se a iniciação dos esportes individuais e coletivos, com regras e estratégias específicas” (CHILE, 2018, p. 109).

A organização curricular do conhecimento referente ao esporte também aproxima-se da proposta do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) à medida que este também trata de atividades com fins à iniciação esportiva, para mais tarde, nos anos correspondentes ao ciclo básico da *Educación Media Básica*, aprofundar tal conhecimento em direção aos aspectos mais específicos do esporte, incluindo-se aí, as habilidades motoras específicas.

Em síntese, a organização curricular proposta pelas Bases Curriculares do Chile para o esporte, corrobora para que seja trabalhado as dimensões e objetivos de aprendizagem apresentados na seção anterior, a partir do objetivo central da disciplina de Educação física e Saúde, que é, essencialmente, formar um sujeito ativo fisicamente, não só no contexto escolar, mas também fora dele.

#### 5.4. ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS BASES CURRICULARES: 7º A 2º MEDIO (EDUCACIÓN BÁSICA)

Nesse tópico da seção 2, abordamos o Esporte como conteúdo de ensino da disciplina de Educação física e Saúde das *Bases Curriculares: 7º a 2º medio* (CHILE, 2015). Este referencial curricular também não apresenta claramente uma conceitualização a respeito do Esporte. Nesse sentido, recorreu-se aos Programas de Estudo dessa disciplina que também constituem um instrumento curricular na política educativa chilena (CHILE, 2015). Os Programas de Estudo constituem-se em uma:

[...] proposta que organiza o tempo dos Objetivos de Aprendizagem para facilitar ao docente o seu o que fazer em aula. Neles define-se uma sequência recomendada dos objetivos, uma estimativa aproximada do tempo escolar requerido, indicadores para os logros sugeridos e exemplos de atividade de aprendizagem e de avaliação. Estes instrumentos possuem um caráter flexível e geral para que possam adaptar-se às realidades dos estabelecimentos educacionais (CHILE, 2018, p. 25).

Assim, de acordo com o relatado no *Programa de Estudio: séptimo básico* (CHILE, 2016) para a disciplina de Educação física e Saúde, o Esporte é concebido

como uma “[...] atividade motora, de competição normatizada e institucionalizada” (CHILE, 2016, p. 141).

Se nas *Bases Curriculares: primeiro a sexto básico* (CHILE, 2018) enfatizava-se as atividades com fins ao desenvolvimento das habilidades motoras básicas e àquelas com fins à iniciação esportiva - por meio de Jogos coletivos e Pré-esportivos; as *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) enfatizam-se o ensino e aprendizagem com fins ao desenvolvimento das habilidades motoras específicas, as quais são classificadas “[...] segundo o modelo motor de Gallahue, no qual utiliza-se as habilidades motoras na aprendizagem de um esporte específico.” (CHILE, 2015, p. 281).

Não só as habilidades motoras específicas, de forma mais aprofundada, no processo de ensino e aprendizagem são enfatizadas também os princípios táticos, estratégicos e, até mesmo regulamentares, mais específicos de cada modalidade esportiva. Isso se confirma ao notar-se a seguinte passagem: “[...] os estudantes aperfeiçoem suas **habilidades motoras específicas** [...] em um contexto de **jogo esportivo regulamentado**, usando **táticas e estratégias de jogo**, para executar **ações motoras** que requerem uma maior complexidade” (CHILE, 2015, p. 258, grifo nosso).

Quanto à classificação para o Esporte, as *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) propõe um sistema de classificação que se aproxima dos programas curriculares do *Plan Reformulación 2006* para os anos da *Educación Media Básica* do Uruguai (URUGUAI, 2006; 2006; 2007). No caso *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) fica evidente que o documento propõe o sistema de classificação idealizado por Pierre Parlebas, à medida que o autor é citado diretamente. A classificação dos Esportes sugerida por Parlebas leva em consideração as ações motoras que são desenvolvidas de acordo com o que o autor denomina de CAI - (C): Interação com os companheiros; (A): Interação com os adversários; (I): Imprevisibilidade do jogo (CHILE, 2015). Assim, os Esportes são classificados nesse sistema em:

- Esportes Individuais: quando não há nem interação e nem comunicação com outros participantes;
- Esportes de Oposição: quando dois indivíduos se enfrentam entre si;

- Esportes de Colaboração: quando predomina durante o jogo, um comportamento permanente de cooperação com o outro;
- Esporte de Oposição/Colaboração: quando envolve, sempre, a oposição e a colaboração entre um conjunto de participantes, sendo a estratégia é fundamental para praticá-los.

É a partir desse sistema de classificação que os conteúdos e conhecimentos específicos desse são propostos para cada ano escolar deste ciclo, como pode ser observado no Quadro abaixo:

**Quadro 26.** Conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo Esporte nas Bases Curriculares para o primeiro ao sexto ano da educação básica.

ANOS	CONTEÚDOS / HABILIDADES
<b>SÉTIMO ANO</b>	<p><b>Desenvolver habilidades motoras específicas</b>, em pelo menos:</p> <p><b>Um Esporte Individual:</b> Atletismo, Ginástica, outros;  <b>Um Esporte de Oposição:</b> Tênis, Badminton, outros;  <b>Um Esporte de Colaboração:</b> Escalada, Remo, outros;  <b>Um Esporte de Invasão/Oposição:</b> Basquetebol, Handebol, Hóquei, outros.</p> <p>Estratégias e táticas específicas para a resolução de problemas: passar a bola longe do adversário, utilizar os espaços vazios para receber em objeto sem adversário, aplicar um sistema de jogo (1x1, 3x3), outros.</p>
<b>OITAVO ANO</b>	<p><b>Desenvolver habilidades motoras específicas</b>, em pelo menos:</p> <p><b>Um Esporte Individual:</b> Atletismo, Ginástica, outros;  <b>Um Esporte de Oposição:</b> Tênis, Badminton, outros;  <b>Um Esporte de Colaboração:</b> Escalada, Remo, outros;  <b>Um Esporte de Colação/Oposição:</b> Basquetebol, Handebol, Hóquei, outros.</p> <p>Estratégias e táticas específicas para a resolução de problemas: encontrar espaços vazios ao passar a bola, desmarcar-se da defesa em busca de algum objetivo, aplicar um sistema de jogo (1x1, 3x3) em função do resultado avaliar qual estratégia foi mais efetiva, outros.</p>

**Autor:** Elaborado pelo autor com a partir das *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015).

Como vê-se no Quadro 31, os conteúdos e conhecimentos específicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos Esportes estão incorporados às habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ano escolar em particular e do ciclo da *Educación Básica* em geral.

Para concluir, o Esporte nas *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio* (CHILE, 2015) segue uma perspectiva de classificação com base no modelo de classificação proposto originalmente por Pierre Parlebas, conhecido como sistema CAI (CHILE, 2015). Semelhante aos referenciais curriculares para a *Educación Primaria* e para a *Educación Media Básica* do sistema educacional uruguaio, o Esporte é ensinado a partir do sexto (6º) ano escolar, tendo-se em vista que, tanto no Uruguai como no Chile, prioriza-se nas séries iniciais, o ensino das habilidades motoras básicas e dos jogos pré-esportivos.

## 5.5. ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE (ENSINO FUNDAMENTAL)

Nesse tópico trataremos mais especificamente da Unidade Temática Esportes. Esta unidade, conforme a Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017), abrange “[...] tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas” (BRASIL, 2017, p. 215). No que tange ao seu aspecto mais formal, o Esporte:

[...] caracteriza-se por ser orientado pela **comparação de um determinado desempenho** entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2017, p. 215, grifos nossos).

Quanto às práticas derivadas, como explicita a BNCC, originam-se nos sentidos e significados que são atribuídos pelo indivíduo à prática dos Esportes em contextos como, por exemplo, lazer, recreação, educação e saúde, localizados fora do contexto em que as práticas esportivas acontecem regidas por instituições esportivas institucionalizadas, como confederações, federações, dentre outras, (BRASIL, 2018). Nesse sentido, “[...] como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele” (BRASIL, 2017, p. 2015). Ainda em relação às práticas derivadas dos Esportes, apesar de manterem “[...] as características formais de regulação das ações [...] adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc” (BRASIL, 2017, p. 215).

Com relação à organização curricular do Esporte na BNCC e, em particular na Educação física, estrutura-se a partir de seus objetos de conhecimento específicos, quais sejam: **Esporte de Marca; Esportes de Precisão; Esportes Técnico-Combinatórios; Esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote; Esportes de Campo e taco; Esportes de Invasão ou territorial; e, Esportes de Combate** (BRASIL, 2017). Esse modelo de classificação dos objetos

de conhecimento do Esporte foi incorporado à BNCC, predominantemente, a partir dos estudos do professor Fernando Jaime González, haja visto que o mesmo participou da Comissão de Especialistas da segunda versão da BNCC, e como leitor crítico da versão final (BRASIL, 2017). Os estudos elaborados por González<sup>144</sup> são influenciados pelas ideias de Parlebas, o que justifica, em partes, a influência desse estudioso na BNCC, conforme indicado no tópico anterior dessa seção.

Essa forma de divisão dos objetos de conhecimento dessa unidade temática no Ensino Fundamental baseia-se na “[...] lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” (BRASIL, 2017, p. 215). Na mesma página, a BNCC sugere que tal modelo “[...] possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas”.

Desta forma, a Unidade Temática Esportes contempla as seguintes categorias já mencionadas:

- Esportes de Marca: modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos (Natação, Atletismo, etc.);
- Esportes de Precisão: modalidades cujas ações motrizes consistem, essencialmente, em arremessar/lançar um determinado objeto, com fins a acertar um alvo, em movimento ou estático, comparando-se o número de acertos, número de tentativas e distância do alvo (Bocha, Golfe, etc.);
- Esportes Técnico-combinatório: modalidades nas quais compara-se o resultado da ação motora a partir da qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (Ginástica Artística, Nado sincronizado, etc.);
- Esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote: modalidades nas quais as exigências motrizes centram-se em arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a determinados setores da quadra adversária, de forma que impossibilite e/ou dificulte a devolução da mesma pelo adversário (Voleibol, *Badminton*, etc.);

---

<sup>144</sup> Dentre os estudos desse autor que apresentam esse modelo de classificação dos Esportes e a influência de Parlebas estão: “**Metodologia de ensino dos Esportes Coletivos**” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012) e “**Planejamento Curricular na Educação Física Escolar: diálogos com a praxiologia motriz**”, capítulo do livro “**Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a didática na Educação Física**” (RIBAS *et al.*, 2017).

- Esportes de Campo e taco: modalidades cujas exigências motoras consiste em rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, com fins a percorrer o maior número de bases ou distância possíveis, enquanto o adversário não recupera a bola (Beisebol, Críquete, etc.);
- Esportes de Invasão ou territorial: modalidades que consistem em comparar a capacidade de uma equipe em introduzir ou transportar objetos para uma meta ou setor do campo de defesa adversária, ao mesmo tempo em que protege seu próprio campo de jogo (Basquetebol, Futsal, Futebol, etc.);
- Esportes de Combate: modalidades que subjuguem o adversário por meio de técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ataque e defesa (Judô, Boxe, etc.).

O quadro 32, logo abaixo, mostra a organização, distribuição e progressão dos objetos de conhecimento desta Unidade Temática, tanto para os anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental, subdivida em blocos, toma como ponto de partida o modelo de classificação mencionado (BRASIL, 2018).

**Quadro 27.** Organização dos Objetos de Conhecimento e das Habilidades na Unidade Temática Esporte para os anos do Ensino Fundamental.

ANOS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1° e 2° ANOS	Esportes de <b>marca</b> Esportes de <b>precisão</b>	<b>(EF12EF05) Experimentar e fruir</b> , prezando pelo <b>trabalho coletivo e pelo protagonismo</b> , a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. <b>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras</b> dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
3°, 4° e 5° ANOS	Esportes de <b>campo e taco</b> Esportes de <b>rede/parede</b> Esportes de <b>invasão</b>	<b>(EF35EF05) Experimentar e fruir</b> diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo <b>trabalho coletivo e pelo protagonismo</b> . <b>(EF35EF06) Diferenciar</b> os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
6° e 7° ANOS	Esportes de <b>marca</b>	<b>(EF67EF03) Experimentar e fruir</b> esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o <b>trabalho coletivo e o protagonismo</b> .

	<p>Esportes de <b>precisão</b></p> <p>Esportes de <b>invasão</b></p> <p>Esportes <b>técnico-combinatórios</b></p>	<p><b>(EF67EF04) Praticar</b> um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando <b>habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.</b></p> <p><b>(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias</b> para <b>solucionar os desafios técnicos e táticos</b>, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p><b>(EF67EF06) Analisar as transformações</b> na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p><b>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas</b> para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
<p><b>8º e 9º ANOS</b></p>	<p>Esportes de <b>rede/parede</b></p> <p>Esportes de <b>campo e taco</b></p> <p>Esportes de <b>invasão</b></p> <p>Esportes de <b>combate</b></p>	<p><b>(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis</b> (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, <b>valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</b></p> <p><b>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes</b> de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p><b>(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias</b> 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.</p> <p><b>(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas</b>, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p><b>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas</b> do fenômeno esportivo e <b>discutir alguns de seus problemas</b> (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p><b>(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade</b> para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, <b>propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</b></p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017, p. 227-239).

O Quadro 32 apresenta a estruturação e a progressão dos objetos de conhecimento da unidade temática em esporte, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Como visto, essa sistematização segue uma lógica de

classificação dos esportes segundo sua lógica interna “[...] tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.” (BRASIL, 2017, p. 215). Nessa lógica, na BNCC sugere-se que sejam ensinados no 1º e 2º ano, os esportes de marca e precisão; no 3º, 4º e 5º ano, os esportes de campo e taco, rede/parede e de invasão; no 6º e 7º ano, novamente os esportes de marca, precisão e invasão, acrescidos dos esportes técnico-combinatórios; enfim, no 8º e 9º ano, indica-se o ensino dos esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

Quanto à progressão dos objetivos de aprendizagem sistematizados na proposta apresentada no Quadro 32, esses alinham-se à progressão sugerida para o desenvolvimento das habilidades que, segundo o conceito de competências sugerido pela BNCC, refere-se à capacidade de mobilização de habilidade práticas, cognitivas e socioemocionais. Essa sugestão de progressão condiz às dimensões do conhecimento, às competências gerais para a educação básica e às competências específicas para a área das linguagens para o ensino fundamental.

Para finalizar esta seção, indicamos que a incorporação de objetivos de aprendizagem pautados na formação de um sujeito competente, capaz de executar, conceituar ou agir segundo tal ou tal tarefa, é uma característica que perpassa todos os documentos analisados nessa seção. Por isso, como o esporte é uma das manifestações corporais específicas da educação física escolar, também identificamos, como no caso da BNCC (Quadro 32), na sistematização da progressão dos conteúdos, a incorporação de conteúdos referentes ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Com relação à sistematização e progressão do esporte como conteúdo da educação, observamos que a BNCC até apresenta preocupações com relação às normas, aos elementos técnicos, estratégicos e táticos de esportes de características individuais e coletivas. Todavia, essas preocupações são de contexto geral. Logo, ao pautar-se no desenvolvimento de habilidades, não aponta ao professor, uma proposta efetiva de organização do ensino quanto aos conhecimentos específicos que devem ser abordados nas aulas. Nesse sentido, se afasta das propostas curriculares apresentadas pelo Chile (2015; 2018) e pelo Uruguai (2006; 2006; 2007; 2013). Tais propostas, ainda que incorporem em sua elaboração, elementos quanto ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e

valores, ao indicarem os conhecimentos específicos, elas apresentam uma sistematização mais efetiva em relação ao ensino do esporte nos anos equivalentes ao ensino fundamental.

Em nossa análise, observamos também que, em relação à organização e estruturação da progressão desse conteúdo ao longo dos anos escolares, há uma tendência em organizar o esporte a partir da ótica das habilidades motoras básicas e específicas, oriundas, principalmente dos estudos de Gallahue e Ozmun. Nesse sentido, notamos que nos referenciais curriculares propostos pelos três países pesquisados, há uma similaridade quanto à progressão dos conhecimentos relativos ao conteúdo esporte na educação física, à medida que os mesmos propõem aos anos iniciais do ensino fundamental, a prática de esportes e/ou jogos pré-esportivos e/ou atividades que enfatizam as habilidades e conhecimentos básicos, como as locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Enquanto que em relação aos anos finais do ensino fundamental, essas habilidades e conhecimentos vão sendo complexificados no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, nos referenciais curriculares analisados também observamos que a organização do esporte considera a classificação segundo os critérios desenvolvidos por Pierre Parlebas, ao desenvolver sua Teoria da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz. Ao fazerem isso, esses documentos assumem uma perspectiva da sociomotricidade para o esporte.

## 6. ALINHAMENTOS TEÓRICOS QUANTO AOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE

Nesta seção apresentamos as inferências e interpretações respeito das políticas educacionais e curriculares do Brasil, Chile e Uruguai, a partir do estudo e sistematização presente nos referenciais curriculares nacionais desses três países da América do Sul, a saber: *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); e, *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007); *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013); *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico e as Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015); e, Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

No processo de estudo e análise dos documentos supracitados identificamos, em diversos momentos uma aproximação/uniformização no discurso apresentado nas políticas educacionais e curriculares estudadas. Barbieri (2018) afirma que há uma tendência de adequação das propostas curriculares aos mecanismos de avaliação internacional, o que justificaria essa semelhança. Assim, nos dedicamos, aqui, no primeiro momento, a apontar e discutir elementos que norteiam as relações entre os referenciais curriculares nacionais, no diz respeito aos pressupostos que fundamentam a organização curricular da educação física; e, no segundo momento, discorrer sobre a organização curricular para o Esporte como conteúdo de ensino da educação física, no que se refere ao seu fundamento teórico-metodológico, conforme apresentamos nos tópicos a seguir.

### 6.1. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO FUNDAMENTAL NOS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL

Na tentativa de compreender e interpretar o que está explícito e implícito no texto e discurso das políticas educacionais, como asseveram Shiroma, Campos e Garcia (2005), apresentamos aqui algumas das convergências encontradas no que concerne aos pressupostos que fundamentam à organização curricular da Educação física, nos referenciais curriculares nacionais objetos dessa investigação.

A começar pela **concepção de Educação física**, identificamos uma aproximação entre a concepção incorporada ao *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013) e à Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

O documento normativo brasileiro, a BNCC, indica uma abordagem da educação física atrelada à área das Linguagens e à concepção pedagógica denominada **cultura corporal de movimento**, a partir dos quais compreende-se a educação física como um **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**” (BRASIL, 2017).

No documento uruguaio do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013), a Educação física é compreendida como **área do conhecimento**, que possui três (3) campos particulares de referência, são eles: o campo científico, a **cultura corporal de movimento** e ela própria como disciplina escolar, senta esta resultado da relação estabelecida entre os dois primeiros. Como campo científico, a Educação física tem como aporte teórico as ciências que estudam a cultura física, como a anatomia e fisiologia (URUGUAI, 2013). Já com relação ao campo da cultura corporal de movimento, a partir dos estudos do professor brasileiro Valter Bracht, a Educação física é “[...] constituída por um conjunto de **práticas corporais** que existem na sociedade, como **são as atividades físicas, esportivas e recreativas, que diferenciam segundo os grupos de origem, as classes sociais, o sexo e a comunidade a que pertence.**”

A **concepção pedagógica cultura corporal de movimento**, indicada na BNCC (BRASIL, 2017) e no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI,

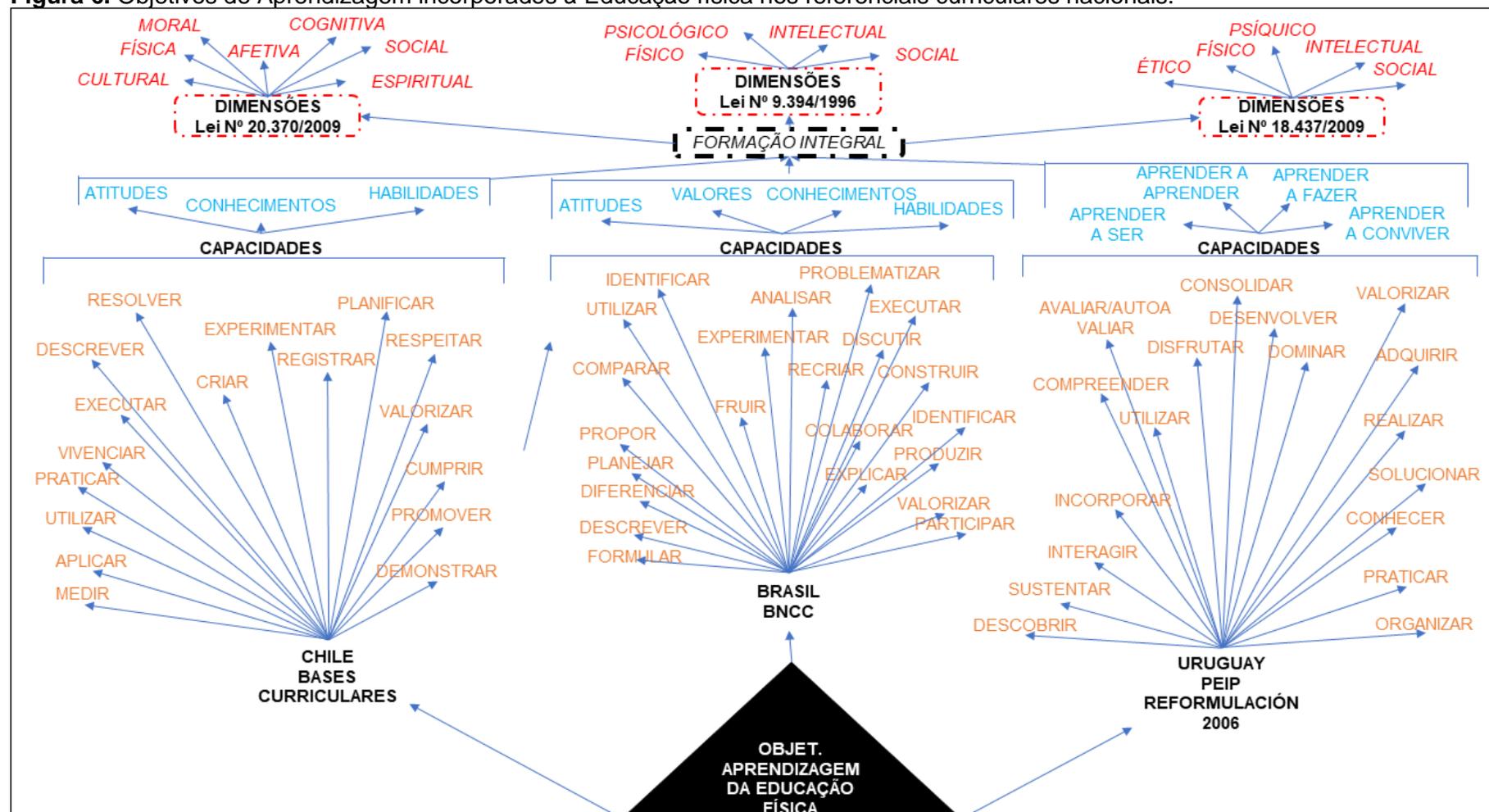
2013), alinham-se, em sua essência, especialmente aos pressupostos filosóficos da fenomenologia, referente à organização da disciplina de Educação física na BNCC, Ensino Fundamental.

A denominação cultura corporal de movimento, no Brasil, é associada à concepção pedagógica crítico-emancipatória, desenvolvida por Eleonor Kunz, sob o pressuposto de que a educação física proporcionaria a emancipação dos educandos a partir de um agir comunicativo, cujo ensino se basearia nas categorias trabalho, interação e linguagem. Kunz se subsidia em autores da escola de Frankfurt como Theodor W. Adorno e o Jurgen Habermas, e da fenomenologia como Merleau-Ponty.

Vasconcelos (2020) afirma que a expressão cultura corporal de movimento não foi desenvolvida por Kunz, mas sim por Jocimar Daolio, subsidiado neste pesquisador e em outros como Mauro Betti e Valter Bracht. De acordo com a autora a cultura corporal de movimento valoriza a subjetividade do aluno e em sua capacidade de dar sentidos, significados e ressignificar os conteúdos estudados. Desse modo, a apropriação dos conhecimentos escolares se daria a partir da individualidade do aluno e não dos conhecimentos históricos produzidos pelos homens em sua totalidade cultural, artística, técnica e científica, assevera Vasconcelos (2020).

No que diz respeito aos objetivos educacionais, constatamos uma convergência de fundamentos entre os documentos analisados quanto aos próprios objetivos de aprendizagem incorporados à Educação física como disciplina da Educação Básica.

**Figura 6.** Objetivos de Aprendizagem incorporados à Educação física nos referenciais curriculares nacionais.



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); do *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); do *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007); do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013); das *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015); e, da Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

São apresentados na Figura 7 os **objetivos de aprendizagem específicos da Educação física<sup>145</sup> e as capacidades<sup>146</sup> a serem desenvolvidas**, em um contexto mais geral na educação básica e, em um contexto mais específico na disciplina de educação física. Esses objetivos e dimensões estão alinhados às dimensões<sup>147</sup> que incorporam o tipo de formação/desenvolvimento integral defendida nos documentos analisados e nas respectivas leis indicadas na Figura: a Lei nº 20.370 (CHILE, 2019); Lei nº 9.394 (BRASIL, 2005); e, Lei nº 18.437 (URUGUAI, 2008).

Como é possível notar, os objetivos de aprendizagem, as capacidades e as dimensões para o desenvolvimento integral, destacadas na figura 7, não expressam apenas uma aproximação quanto aos propósitos que se busca atingir no processo de ensino e aprendizagem da educação física como componente e/ou disciplina escolar para as etapas de ensino analisadas. Essas informações expressam, também, **uma aproximação quanto à estrutura e dinâmica incorporada às políticas educativas pretendidas para o desenvolvimento da educação**, em especial, a pública, em cada um dos países investigados.

Essa estrutura e dinâmica expressas nos documentos curriculares nacionais atuais resultam da influência do movimento de reformas educativas que ocorreram exponencialmente a partir da década de 1990, iniciado logo após a “retomada” das vias democráticas, haja visto que tanto o Brasil, o Uruguai como o Chile vinha, até então, de regimes políticos autoritários (MAINWARING *et al.*, 2001).

A passagem dos regimes autoritários, na particularidade do Brasil, Chile e Uruguai, para regimes mais democráticos, de regimes políticos na década de 1980/90, por diversas vias, ideológicas e políticas, as quais alinham-se, predominantemente ao pensamento neoliberal, possibilitou uma série de reformas educativas, administrativas e econômicas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). Na particularidade das reformas educacionais, estas foram acompanhadas ainda por um discurso ideológico pautado, principalmente, nos princípios da democracia e justiça social, na educação como direito de todos – princípio este advindo da

---

<sup>145</sup> Os verbos que caracterizam os objetivos de aprendizagem específicos da Educação Física estão representados na Figura 6 pelas palavras com a cor laranja.

<sup>146</sup> As capacidades a serem desenvolvidas na Educação Básica estão representadas na Figura 6 pelas palavras na cor azul.

<sup>147</sup> Essas dimensões são representadas na Figura 6 pelas palavras destacadas pela cor vermelha e itálico, na parte superior da figura.

Declaração Universal dos Direitos Humanos –, e na sociedade do conhecimento que, no bojo o processo de globalização, emergia para o século XXI. Discursos que se fazem presentes até os dias de hoje nas diretrizes curriculares para a Educação Básica, por vezes, como observou-se nas seções anteriores, ancorados, inclusive por teorias pedagógicas que se colocam no conjunto das teorias críticas da educação, corroborando, mesmo que não se pretenda, aos princípios e valores mais conservadores (DUARTE, 2005).

Para Saders (2008, p. 162), a promoção “[...] das reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado”, findou na consolidação da **agenda política neoliberal sob a influência de organismos** como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BIRD), dentre outros (SANDERS, 2008).

As influências externas desses organismos na particularidade da política educacional dos países da América do Sul, dentre eles, os analisados nesse estudo, corroboraram para uma política de “centralidade da educação básica”, cujo ponto de partida foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (FIGUEIREDO, 2005). No Brasil, influenciou especialmente a política curricular para o Ensino Fundamental, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Além desta Conferência Mundial, ainda na década de 90, elaborou-se, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o relatório denominado “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX”, conhecido como Relatório Delors. Recebe esse nome, pois foi organizado sob o comando de Jacques Delors (1925-), em 1996<sup>148</sup>, então presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Já no início desse relatório, apresenta-se, em prefácio escrito por Jacques Delors, que a Educação se configura

---

<sup>148</sup> A primeira versão desse relatório foi publicada no Brasil em 1998, pela Editora Cortez.

como “[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS *et al.*, 1998, p. 11). Ideais estes observados ao longo das análises desenvolvidas nas seções antecedentes a esta e são contemplados nos objetivos de aprendizagem, capacidades e dimensões indicadas na Figura 7.

Aliás, originam-se nesse relatório os quatro (4) pilares para a Educação no século que a sociedade vive atualmente, a saber: **Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos/com os outros; e, Aprender a ser** (DELORS *et al.*, 1998). Pilares estes relacionados à ideia de Educação ao longo da vida, em que “[...] a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS *et al.*, 1998, p. 89).

Nesse sentido, a partir deste documento, observa-se que um processo de transmissão dos saberes na educação escolar com vista a um saber instrumental, em particular o saber-fazer, preconizando-se um modelo educativo **alinhado à formação unilateral e para o trabalho**, em detrimento de um processo de ensino e aprendizado que preconize a transmissão do conhecimento histórico e produzido socialmente - como saber sistematizado e clássico (SAVIANI, 2011). Em suma, os fundamentos dessas políticas educacionais não indicam com preocupação uma educação que vise a formação omnilateral dos indivíduos, mas sim uma educação fundamentada aos princípios alinhados ao capitalismo.

Assim, pautada em princípios neoliberais, a educação tem por propósito formativo uma **tendência cada vez mais mercadológica**, em todos os seus sentidos. Vale ressaltar que essa lógica mercadológica é a do modo de produção capitalista, a qual apresenta limites quase intransponíveis aos filhos da classe trabalhadoras que não detém os meios de produção, logo, não conseguem extrair mais-valia e explorar o outro.

Essa formação voltada para o trabalho, são perceptíveis no Relatório Delors, como se segue:

- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de **trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias**. O que também significa: **aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela **educação ao longo de toda a vida**.

- **Aprender a fazer**, a fim de **adquirir**, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, **competências** que tornem a pessoa apta a **enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe**. Mas também **aprender a fazer**, no âmbito das **diversas experiências sociais ou de trabalho** que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- **Aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e **preparar-se para gerir conflitos** — **no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz**.
- **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua **personalidade** e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de **autonomia**, de **discernimento** e de **responsabilidade pessoal**. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: **memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se** (DELORS *et al.*, 1998, p. 101-102, grifos nossos).

Conforme, explicitado no Relatório, a educação tem como objetivo principal desenvolver a capacidade do indivíduo de aprender a aprender e, atrelado a isso, desenvolver diversas habilidades (ser, fazer e conviver) que contribuiriam com as suas relações sociais. Laval (2004) indica que o discurso representado pelos quatro pilares da educação, foi lançado na década de 1970 e retomado pela OCDE na década de 1990, por meio da utilização do termo formação e sua articulação com ideia de aprendizagem pela vida toda. Essa articulação fornece a ideia, aparente, de que a educação escolar é apenas o início da formação dos indivíduos, os quais podem continuar aprendendo, isto é, estudando, se desenvolvendo e se aperfeiçoando por toda vida.

Entretanto, assevera Laval (2004), em essência, a formação preconizada, a partir desses pilares e demais orientações internacionais, não diz respeito à formação de indivíduo que compreendam a totalidade, mas que desenvolvam competências para atenderem às demandas e incertezas da sociedade capitalista. Em suma, essa formação busca incutir no indivíduo a ideia de que ele precisa aprender e se desenvolver continuamente e é responsável pelo seu (in) sucesso.

Concomitante a isso, Delors *et al.* (1998, p. 102), deixa claro que: “esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas

pedagógica”. Essa “inspiração” e “orientação” às reformas educacionais podem ser percebidas na Figura 7, à medida que se identifica uma preocupação com a **formação de capacidades relacionadas à valores, atitudes, conhecimentos e habilidades** em harmonia com os termos destacados no trecho citado acima. O Uruguai expressa claramente essa lógica quando apresenta em sua política educacional, os termos tal qual são preconizados no relatório produzido Delors *et al.* (1998).

Os quatro pilares para a Educação, combinados **às dimensões conceitual, atitudinal e procedimental** – terminologia essa pautada, predominantemente, pelas ideias de Cesar Coll, o qual abordou três dimensões do conteúdo: as dimensões Atitudinal, Procedimental e Conceitual<sup>149</sup> -, fundamentam os princípios norteadores das políticas desenvolvidas, a partir da década de 1990, e, também, são incorporados aos objetivos de aprendizagem, dos componentes curriculares para a educação básica, inclusive os objetivos específicos da educação física, em todos os referenciais curriculares nacionais analisados, ainda que com denominações diferentes.

Observamos nos objetivos específicos da educação física certa centralidade no desenvolvimento de conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais. Diante disso, muitas das propostas curriculares oficiais surgidas a partir da década de 1990 nos diversos países que compõem o bloco econômico denominado Mercosul, do qual o Brasil é membro, possuem “[...] a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica” (BITTENCOURT, 2008, p. 100).

No Brasil, essas dimensões resgatam a perspectiva construtivista que foi incorporada à política educacional brasileira já na década de 1990, com os PCNs (BRASIL, 1997; 1998). Nessa perspectiva, Bittencourt (2008, p. 103) afirma ainda que no Brasil, para “[...] os currículos de ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana”.

---

<sup>149</sup> Essas dimensões são discutidas e apresentadas no livro “**Los Contenidos em la Reforma: Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes**”, publicada em 1994, por Coll *et al.*

Além dos documentos brasileiros, essa perspectiva também orienta os programas curriculares do *Plan Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006).

Assim, percebe-se que no diálogo com Bittencourt (2008), essa tendência não era algo novo nos currículos escolares da época mencionada, entretanto, foi “[...] redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de *construtivismo*” (BITTENCOURT, 2008, p. 103, grifo da autora).

A **perspectiva construtivista de educação**, pautada nos estudos de Piaget, é resgatada nos referenciais curriculares nacionais analisados neste estudo, à medida que advoga que na particularidade da Educação física, a construção do conhecimento dá-se por meio dos objetivos de aprendizagem, indicados na Figura 7, em especial àqueles que direcionam-se à dimensão procedimental, do saber-fazer, como experimentar, praticar, vivenciar, usufruir, dentre outros.

Nessa direção, a dimensão procedimental, o **saber-fazer**, norteia a organização curricular da Educação física no *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); do *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); do *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007); do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013); das *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015); e, da Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

A supervalorização do saber-fazer no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de educação física se justifica pelo seu potencial na formação de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades sociais como: o altruísmo, respeito à diversidade, o protagonismo social, o agir de forma crítica e reflexiva, o cuidado com o outro, o diálogo, o reconhecimento das práticas corporais como direito social, cooperação, autonomia, de autocuidado, dentre outros (URUGUAI, 2006; 2013; CHILE, 2015; 2018; BRASIL, 2015).

Essa perspectiva de ensino pautada na dimensão procedimental incorpora as orientações dos documentos internacionais que visam uma formação voltada

para aquisição de saberes práticos para atuar na sociedade capitalista de forma autônoma. Contudo, subsidiados em Lavoura (2020), enfatizamos que o ensino que se pauta no saber-fazer pode recair no utilitarismo do fazer pelo fazer, além de se limitar a aparência sensorial do objeto de ensino, isto é, de que a educação física está limitada à esfera dos movimentos corporais. Desse modo, faz-se necessário penetrar na essência do objeto de ensino, construindo formas mais elaboradas de pensamento (SOARES *et al.*, 1992). Portanto, a formação deve se preocupar com a apropriação das atividades humanas em seus traços intelectuais, motores e sociais, em direção ao desenvolvimento do psiquismo humano (LEONTIEV, 2004).

Outro aspecto que é evidenciado nos discursos presentes nas normatizações e orientações contidas nos referenciais curriculares analisados, é a defesa da relação histórica que a Educação física estabelece – ou que estabeleceram para esta disciplina - com a promoção da Saúde. No caso das *Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio* e *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* (CHILE, 2015; 2018), por exemplo, o termo **Saúde** foi acrescentado ao de Educação física, constituindo-se assim, a disciplina de Educação física e Saúde. Com isso, a Saúde torna-se um eixo central nessas bases curriculares.

No caso do currículo brasileiro para o ensino fundamental, o termo é vinculado aos **elementos fundamentais comuns às práticas corporais** (BRASIL, 2017), dentre os quais tem-se o “[...] **movimento corporal, a organização interna e o produto cultura**. Este último vincula-se ao “[...] **lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde**.” (BRASIL, 2017, p. 213, grifo nosso). Como produto cultural, a termo **Saúde** localiza-se no âmbito das (Re)significações dadas pelo próprio sujeito da ação, a partir das práticas corporais tematizadas pela cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017).

No referencial curricular para *educación primaria* no Uruguai (2013), a perspectiva da **saúde** aparece associada ao desenvolvimento da motricidade e da corporeidade. Nos referenciais curriculares do *Plan Reformulación 2006*, a educação física é vista como determinante na conservação e desenvolvimento da **saúde** (URUGUAI, 2006; 2006; 2007).

Essa aproximação da educação física e a promoção da saúde, aqui no Brasil ficou conhecida como abordagem saúde renovada, a qual Barbieri (2012) afirma ser uma proposta pedagógica que se contrapõe à concepção esportivista, que visa

uma aula com atividades prazerosas que resultem no aperfeiçoamento das capacidades físicas dos alunos e no desenvolvimento de hábitos saudáveis e de qualidade de vida.

Por esse caminho, em sua essência, a educação física continua naturalizando um papel histórico, que foi atribuído a ela, de atividade humana com fins utilitários, unilateral e imediato à vida cotidiana. Atribuição que, com base nos estudos de Mello (2014), tem sua determinação na estrutura e dinâmica que determina o modelo capitalista de produção, que surgiu no século XIX e perpetua-se até o contexto histórico atual. Ideia similar à de Mello (2014) é apresentada em estudos anteriores, como os estudos de Soares (2004), em sua obra “Educação física: raízes europeias e Brasil”.

Entretanto, destacamos que o sucesso das aulas de educação física na promoção da saúde, tal qual indicado nos documentos estudados, está fadado ao fracasso, pois, como afirma Barbieri (2012), eles visam a responsabilização do indivíduo por sua saúde e uma mudança de comportamento individual, sem levar em conta a realidade concreta e todos os fatores sociais que interferem na aquisição e manutenção de hábitos de vida saudável. Por fim, a autora reforça que esse tipo de formação, em suma, visa amenizar os efeitos da exploração do homem pelo homem sobre a saúde humana, já que a mudança de hábitos individuais, por si só, não mudará a lógica de exploração capitalista, que adocece milhares de trabalhadores.

Vale ressaltar que Soares *et al.* (1992) indicam que ao longo do processo de desenvolvimento histórico do homem, diversas atividades da esfera humana foram ressignificadas, incluindo as manifestações da cultura corporal. Entretanto, essas ressignificações não ocorreram de forma simplista e decorrente das escolhas e interpretações pessoais do sujeito da ação, ao se relacionar com o objeto, como buscam defender as teorias que norteiam a educação física nesses documentos.

As proposições curriculares aqui estudadas tomam como ponto de partida a valorização das percepções subjetivas, assim, por exemplo, um aluno, sujeito da aprendizagem escolar, pode tornar-se protagonista social, no âmbito do contexto comunitário (URUGUAI, 2013; CHILE, 2015; BRASIL, 2017). Desse modo, defendem que o aluno, à medida que estabelece relações pessoais/subjetivas com os objetos de conhecimento da educação física, consegue desenvolver as

capacidades sociais necessárias – conhecimentos, atitudes, valores, habilidades – para agir de forma intersubjetiva, influenciando o contexto social. Uma determinada atividade adquire um determinado significado social, tendo-se em vista a relação subjetiva do aluno com tal atividade e/ou manifestação corporal.

Entretanto, subsidiados em autores como Leontiev (2004), salientamos que o processo de ressignificação é algo mais complexo do que a simples relação do indivíduo com as vivências e experiências das manifestações da cultura corporal. Uma vez que o processo de ressignificação de uma atividade humana tem como ponto de partida as múltiplas determinações que envolvem o objeto e as condições objetivas da realidade à qual o sujeito da atividade está inserido, essa ressignificação não ocorre da noite para o dia.

Nesse sentido, Mello (2014) reforça que a ressignificação de uma atividade se relaciona diretamente com os sentidos e significados estabelecidos pelo ser social e histórico. Vamos pensar no homem pré-histórico, a partir da necessidade de comunicação entre eles, foram criados gestos que facilitassem essa tarefa. Com o passar dos anos, o homem contemporâneo, munido da linguagem falada e de outras formas eficientes de comunicação, ressignificaram os gestos corporais, atribuindo-lhes uma nova finalidade e tornando-os elementos constitutivos das manifestações estéticas e artísticas, como a mímica e a dança.

Com base nos escritos de Marx (2007), entendemos que esse processo se alicerça nas necessidades históricas do homem, as quais na ânsia de satisfazê-las, o homem cria e recria os artifícios necessários para tal. Novamente ressaltamos que isso não acontece da noite para o dia. As necessidades do homem surgem das relações determinadas pelo mundo material, não pelo mundo ideal. Do mesmo modo, para satisfazê-las, ele dependerá das condições objetivas<sup>150</sup> que possui. Se o homem tem fome, ele buscará os artifícios necessários para a satisfação da sua fome. Ao satisfazê-la, surgirão outras e novas necessidades.

Pegemos, por exemplo, o Badminton, um esporte de raquete e peteca. Ao se praticar o Badminton, por exemplo, em contextos sociais cujas condições objetivas são diferentes, a relação entre sujeito e objeto será mediado **inicialmente**

---

<sup>150</sup> Condições objetivas aqui está sendo compreendida aqui a partir Materialismo Histórico de Marx e Engels, e da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev e outros colaboradores. Nesse sentido, remete tanto às ferramentas e instrumentos concretos e observáveis, como aos sistemas de símbolos, conceitos, etc.

pelas múltiplas relações que determinam o Badminton naquele contexto específico. Ou seja, a significação e o sentido, pessoal, atribuído à essa prática corporal, por exemplo, dá-se tendo-se em vista a imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2011), ou seja, a partir de suas condições que objetivam tal prática corporal.

Nos termos que são apresentados no contexto dos referenciais curriculares analisados aqui, o Badminton, ao passo que adquire um significado e sentido pessoal, a depender da relação que o aluno estabelece subjetivamente com esse conhecimento, poderia ser praticado em qualquer contexto social, ainda que precarizado. Logo, sua prática seria legítima, mesmo que praticado por uma pessoa munida de um instrumento confeccionado com uma “meia calça” fixada a um “arame”. Afinal, essa pessoa está exercendo a sua capacidade de ressignificar as práticas corporais, de acordo com a sua necessidade. Por sua vez, ao difundir esse ato em seu meio de convivência, ela estaria exercendo seu protagonismo social, sua autonomia e, ainda, democratizando o acesso às práticas corporais.

Todavia, chamamos a atenção dois pontos: o primeiro ao supervalorizar a subjetividade nos apresentados no referenciais curriculares, o que se promove, em sua raiz, é a perpetuação da precarização do processo de ensino e aprendizagem, com consequências diretas à formação e ao desenvolvimento humano; o segundo, ainda que a prática tal como exemplificamos acima proporcione apropriações da cultura humana, salientamos que para se praticar o Badminton necessita-se dos instrumentos criados historicamente para esse fim, isso porque são esses elementos que constituem os traços essenciais dessa atividade, e que não são apenas materiais, como também intelectuais.

Dito isso, consideramos que a riqueza cultural deve ser valorizada, pois compõe aquilo que o homem produziu ao longo da história humana e é na atividade humana que estão encarnados os traços essenciais que a constitui como tal, conforme afirma Leontiev (2004). Nessa concepção, não se pode perder de vista as condições históricas e materiais em que essa cultura tem sido produzida e reproduzida na humanidade (LEONTIEV, 2004). A educação física precisa avançar no sentido de oferecer condições concretas para a apropriação dos traços essenciais da atividade para todos os alunos.

A atividade, dotada de operações motoras e intelectuais, incluindo-se os sistemas conceituais, possibilitam, ao ser apropriada e internalizada pelo ser social, de uma nova geração, uma captação e reflexão mais profunda da realidade que o circunda. Dessa forma, à luz dos estudos de Leontiev (2004) as atividades, como o Badminton, são vistas como produto da atividade produtora e reprodutora do homem, que contribuem para o desenvolvimento do Psiquismo Humano (LEONTIEV, 2004). Por isso, torna-se importante resgatar o significado histórico-social das atividades da cultura corporal como produto do gênero humano e não como produto do homem individual, como o quer e o faz as perspectivas neoliberais de educação e de formação. Como dizia Marx (1977), não é a consciência que determina o ser social, mas o contrário.

Em suma, a política educacional para a educação, em geral, e para a educação física, em particular, na perspectiva dos referenciais curriculares nacionais dos países investigados, estão pautadas no desenvolvimento das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, que correspondem a um modelo educacional na perspectiva de representantes do pensamento neoliberal para a Educação e sob perspectivas pedagógicas que corroboram para este fim formativo. Uma influência que, como vimos, tem origem nas reformas educacionais promovidas ao longo da década de 1990, e que reverberam ainda hoje.

## 6.2. APROXIMAÇÕES CURRICULARES QUANTO AO CONTEÚDO ESPORTE NO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NO ENSINO FUNDAMENTAL

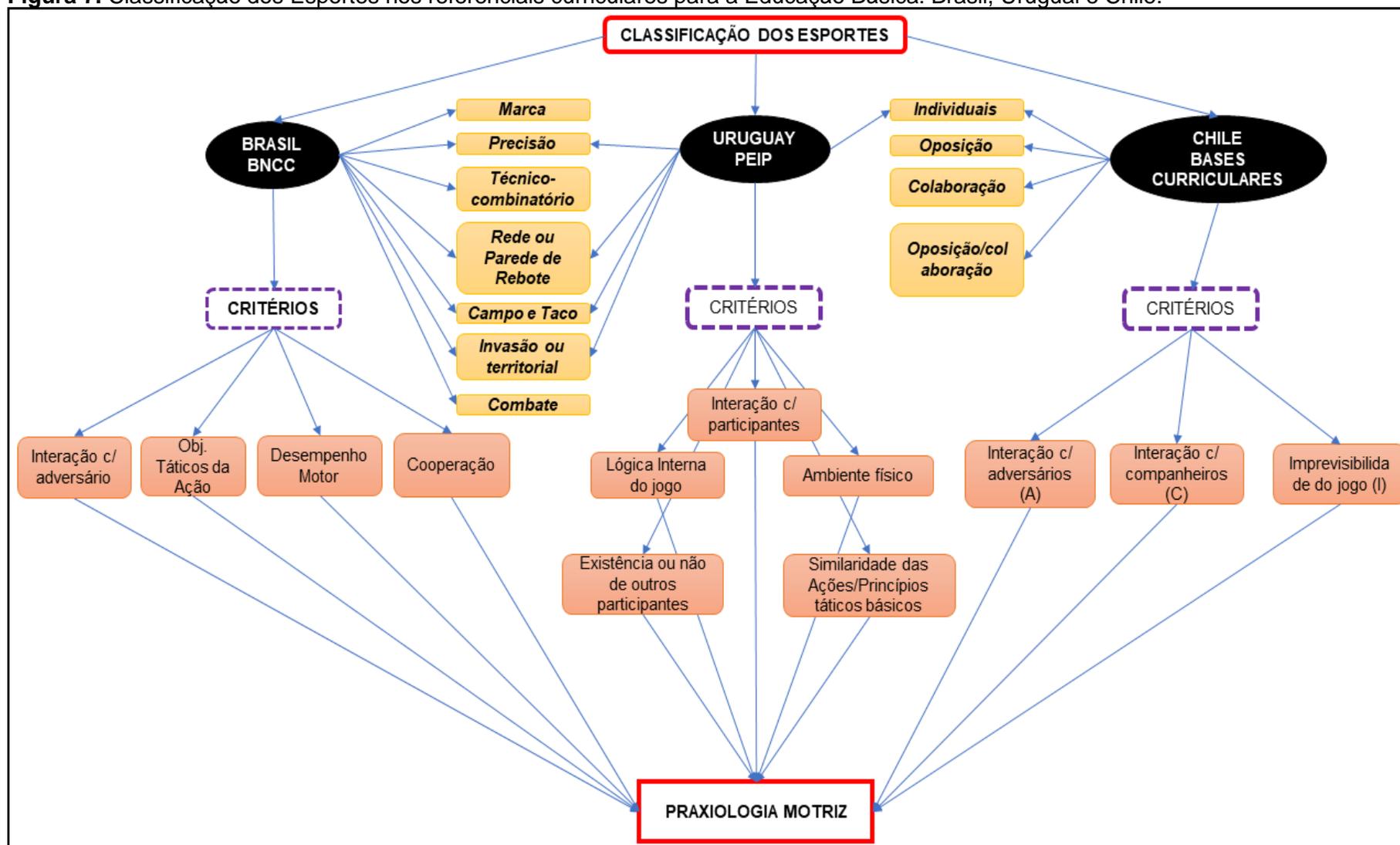
Neste tópico buscamos analisar as aproximações identificadas a partir das proposições curriculares, para o esporte como conteúdo de ensino da Educação física no *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007); no *Programa de Educación Inicial y*

*Primaria* (URUGUAI, 2013); nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015); e, na Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

Esses referenciais curriculares, de caráter nacional, apresentam muitos pontos de convergências em relação ao esporte como conteúdo de ensino da educação física, das quais destacamos: o modelo de classificação dos esportes e os fins formativos que se pretende alcançar por meio deste conteúdo. Como uma das manifestações específicas da educação física escolar, esse conteúdo está atrelado, essencialmente às dimensões do conhecimento conceitual, atitudinal e procedimental que, por sua vez, relaciona-se aos objetivos formativos para a Educação Básica, apontados por cada documento.

Destarte, iniciamos nossa análise pelo modelo de classificação do esporte, conforme a compilação dessas informações contidas na Figura 8, a seguir:

Figura 7. Classificação dos Esportes nos referenciais curriculares para a Educação Básica: Brasil, Uruguai e Chile.



Fonte: elabora pelo autor.

Conforme o título indicado, a Figura 8 representa a classificação proposta para os esportes nos referenciais curriculares nacionais para a educação física no contexto do ensino fundamental no Brasil (1º a 9º ano), a partir da Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017); no contexto da *Educación Primaria* no Uruguai (1º a 6º ano), a partir do *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013); e, no contexto da *Educación Básica* no Chile (7º e 8º ano), a partir das *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2015).

Ainda em relação ao modelo representado na Figura, os retângulos amarelos dizem respeito às categorias de relacionadas ao conteúdo Esporte em cada um dos documentos. No caso do documento brasileiro propõe-se assim que os Esportes sejam categorizados em: **Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede divisória ou Parede de rebote, Campo e Taco, Invasão ou Territorial e Combate** (BRASIL, 2017). No documento Uruguaio propõe-se: **Precisão, Rede divisória ou Parede de rebote, Invasão ou territorial e Campo e Taco** (URUGUAI, 2013), similares à categorização brasileira. Este documento apresenta ainda as categorias: **Individuais e Coletivas**. Já o documento chileno propõe-se: **Individuais** (similar ao Uruguaio), **Oposição, Colaboração e Oposição/Colaboração** (CHILE, 2015).

A essência dos modelos de classificação do esporte, apresentados na Figura 8, possuem suas raízes teóricas nos estudos desenvolvidos por Pierre Parlebas, sobre a Praxiologia Motriz. Estudos que tem influenciado diversos autores latino-americanos, incluindo autores do Brasil, Chile e Uruguai (RIBAS, 2017).

A Praxiologia Motriz nasceu entre as décadas de 1960 e 1970 e possui como base epistemológica a Ação Motriz<sup>151</sup>, constituindo-se como uma “[...] disciplina científica geradora de uma área do conhecimento específica que se dedica ao estudo das **práticas motrizes**.” (NORA *et al.*, 2016, p. 1366, grifo nosso). Como ciência que tem como unidade básica de análise a Ação Motriz, a Praxiologia Motriz busca “[...] desvelar a **lógica interna** das distintas manifestações corporais do âmbito da Educação física.” (NORA *et al.*, 2017, p. 20, grifo nosso). É a partir dessa lógica interna que se estruturam os critérios que justificam a categorização dos Esportes na particularidade de cada documento curricular, representados na Figura

---

<sup>151</sup> Como visto na seção anterior e indicado por Nora *et al.* (2016), Parlebas alinha o termo Ação Motriz a partir dos estudos de Talcott Parsons, sobre a Teoria da Ação Social.

8 pelos retângulos laranjas. Com relação à lógica interna, Lavega (2017, p. 242) indica que:

[...] o professor de Educação física deve saber que cada jogo esportivo ou prática motriz dispõe de uma lógica interna que desencadeia um conjunto de relações internas com os outros protagonistas, com o espaço, com o material e com o tempo que originarão uma série de consequências práxicas sobre a pessoa que atua.

Em entrevista concedida em 2015 e publicada na Revista Movimento em 2020, Parlebas alega que a praxiologia é “[...] **uma ciência** que tem por objetivo a **ação motriz**” (RIBAS; FRANCO, 2020, p. 5, grifo nosso). Ainda nessa mesma entrevista, Parlebas afirma que a Educação física é uma ciência, uma **pedagogia da ação motriz**. Dessa forma, ela tem como aspecto epistemológico o reconhecimento da **conduta motriz** como objeto. Afirma ainda que, com seus objetivos e finalidades, coloca-se em um caminho normativo e prescritivo (RIBAS; FRANCO, 2020).

Lavega (2017, p. 241), a partir de suas interpretações da obra de Parlebas, define conduta motriz como sendo aquela centrada “[...] no interesse da pessoa que se move, que se desloca; considerando suas decisões motoras, suas respostas afetivas, sua noção de risco, suas estratégias corporais [...]”. Nesse sentido, a conduta motriz refere-se ao comportamento organizado de forma significativa, protagonizado pelo aluno, “[...] atuando de forma única com toda a sua personalidade, colocando em ação as dimensões **biológicas, afetivas, cognitivas** [...]” (LAVEGA, 2017, p. 242, grifo nosso).

Nesse sentido, resgatamos uma entrevista dada por Parlebas, publicada na mesma revista, em 2012, na qual o autor afirma que a praxiologia motriz “[...] mostra que mediante as práticas motrizes trabalha-se a personalidade, a inteligência, a afetividade, as relações [...]” (SARAVÍ, 2012, p. 27). Na mesma página afirma ainda que praxiologia motriz “[...] trabalha sobre a cooperação, sobre o conhecimento do meio, sobre o domínio corporal, desenvolvendo a adaptabilidade, o equilíbrio pessoal”.

Nora *et al.* (2016) apontam que Pierre Parlebas aproxima-se com mais vigor da obra de Ferdinand de Saussure, ao se apropriar da Semiótica. A partir dos estudos desse linguista e filósofo suíço, “Pierre Parlebas, de forma mais pontual

nas manifestações dos jogos e esportes, criou instrumentos que possibilitam a criação de um vocabulário científico para essas manifestações” (NORA *et al.*, 2016, p. 1369-1370). Ainda segundo este estudo, Parlebas recebeu a influência das ideias de Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo norte americano que propôs a Teoria da Ação Social. Segundo Nora *et al.* (2016) surgiu dessa teoria o conceito de Ação Motriz, proposto por Parlebas, como unidade de análise dos jogos e esportes.

Em uma de suas passagens pelo Brasil, em 2015, Pierre Parlebas concedeu uma entrevista na qual indicou que a Ação Motriz não se resume somente à reprodução dos gestos, como chutar uma bola, ela expressa “[...] sentimentos, emoções, representações, ou seja, toda a personalidade que pode ser envolvida na ação motriz” (RIBAS; FRANCO, 2020, p. 10). Dessa forma, não sendo somente o fazer técnico, ela se coloca em um campo de atuação das dimensões emocionais e de normas sociais. Como sugere Parlebas (RIBAS; FRANCO, 2020, p. 10):

[...] pode-se intervir na inteligência motriz através das atividades motrizes, avaliação da distância, velocidade, cálculo. Isso é a inteligência motriz, a afetividade, a emoção, os sentimentos, as relações. Tudo isso está envolvido na dimensão emocional que influencia muito na personalidade. Há também o aspecto de interação. Eu tenho companheiros, adversários, então, uma dimensão social e interacional. Finalmente, atua-se no âmbito das normas sociais.

Essas definições se enraízam no que Parlebas aponta como sociomotricidade. Uma definição que para ele é operacional, ou seja, “[...] traduzíveis em operações concretas, observáveis e verificáveis” (PARLEBAS, 2017, p. 16). Nessa lógica, para Parlebas (2017, p. 16), se na psicomotricidade “[...] o protagonista age no solo e não está envolvido em nenhuma interação instrumental com quem quer que seja [...]”, na sociomotricidade “[...] as interações motrizes funcionais são realizadas de modo necessário entre os participantes”.

Diante disso, entendemos que, ao ser incorporada à particularidade das políticas curriculares para a educação física dos países analisados, para fundamentar o esporte como conteúdo específico dessa disciplina escolar, os estudos realizados por Parlebas contribuem para o desenvolvimento dos objetivos

formativos que tem sido disseminado desde as políticas educacionais e curriculares promovidas a partir das décadas de 1980/90 do século passado.

O esporte nessas condições estaria alinhado, então, ao desenvolvimento de atitudes e valores relacionados à moral e à ética, tais como o respeito pelo próximo, o trabalho em equipe, a liderança, a cooperação, a equidade entre homens e mulheres, ao protagonismo social, à autonomia, ao desenvolvimento de hábitos saudáveis, de higiene, dentre outros. Enfim, a uma lógica que, como temos visto no decorrer desse estudo, está alinhada às necessidades formativas para o capital, negligenciando, assim, o saber sistematizado, produzido historicamente, em prol de uma formação baseada no desenvolvimento de competências, caracterizada pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de investigação foi possível compreender o contexto das políticas educacionais e curriculares para a educação física no contexto da educação Básica, em países da América do Sul: Brasil, Uruguai e Chile. Além disso, foi possível, também, identificar e descrever a organização curricular tanto da educação física como do esporte, como um de seus conteúdos específicos, nos referenciais curriculares nacionais: no *Programa de Educación Física y Recreación: primer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no *Programa de Educación Física y Recreación : segundo año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2006); no *Programa de Educación Física Deportes y Recreación: tercer año ciclo básico – Reformulación 2006* (URUGUAI, 2007); no *Programa de Educación Inicial y Primaria* (URUGUAI, 2013); nas *Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico* e as *Bases Curriculares: 7º Básico a 2º Médio* (CHILE, 2018; 2015); e, na Base Nacional Comum curricular: educação é a base (BRASIL, 2017).

Também, conseguimos apontar e discutir as relações entre os referenciais curriculares nacionais, no diz respeito ao contexto de sua elaboração, aos pressupostos que fundamentam a organização curricular da educação física e quanto à organização curricular para o esporte como um dos muitos conteúdos de ensino dessa disciplina.

À guisa de considerações finais, resgatamos o discurso da CEPAL (2020, p. 6), que no relatório Panorama Social da América Latina “[...] analisa a pobreza e a desigualdade como problemas estruturais, associados aos modelos de desenvolvimento predominantes nos países da região, em suas diversas manifestações e características”. Ressaltamos que, em relação aos ditos “modelos de desenvolvimento predominantes”, os países da região especialmente aqueles da América do Sul, contemplados nessa pesquisa – Brasil, Chile e Uruguai –, sofreram, de forma mais intensa, a partir da década de 1990, a intervenção de organismos internacionais, principalmente de financiamento como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, cujos pressupostos econômicos alinhavam-se à perspectiva do pensamento neoliberal.

Ressaltamos também que a CEPAL (2020, p. 6), no Panorama Social da América Latina 2019, sugere ainda que o caminho “[...] para a igualdade exige a recuperação e o fortalecimento do papel do Estado em sua capacidade de regular, fiscalizar e distribuir, orientar investimentos e produzir bens e serviços para favorecer o crescimento e garantir direitos”. Sendo apontada pela CEPAL como um instrumento fundamental para a igualdade, a política “[...] opera através da formulação e implementação de políticas públicas baseadas no enfoque de direitos e construção de uma nova relação entre o Estado, o mercado e a sociedade, num contexto de ampliação dos espaços de participação política e social [...]” (CEPAL, 2020, p. 6-7).

Incorpora-se nesse discurso a ideia de que só é possível corroborar para vias que de fato possibilite a igualdade, caso haja uma associação entre o Estado, os aspectos econômicos e a sociedade, nos termos da reprodução do capital. O Estado que, desde a ascensão do neoliberalismo, vem sofrendo alterações quanto às funções que desempenha, assume o papel de regulador, fiscalizador e distribuidor.

Toda essa forma de pensar disseminada no relatório, atrela a igualdade à noção de sociedade democrática que se fez presente no processo de redemocratização de alguns países da América Latina na década de 1980/1990, que vinham sofrendo, até então, com regimes políticos autoritários, a exemplo do Chile (1973-1990), do Brasil (1964-1985) e do Uruguai (1973-1985). Nesse sentido, aponta CEPAL (2020, p. 6, grifos nossos):

As sociedades democráticas são construídas com base nas noções de igualdade e participação, num contexto em que todos têm o direito e a oportunidade de assumir um papel e uma responsabilidade na tomada de decisões. Em consequência, a igualdade de direitos é fundamental para o exercício da cidadania, base para uma sociedade coesa que compartilhe objetivos e valores, com reconhecimento recíproco e sentido de pertencimento e, portanto, essencial para a governabilidade democrática. Por outro lado, a desigualdade é um fator direto de conflito, um risco para a convivência democrática e a sustentabilidade do desenvolvimento. Neste sentido, o fomento da igualdade é uma responsabilidade de todos os membros da sociedade, tanto do setor público como do privado.

Metaforicamente falando, os princípios indicados na citação buscam sustentar uma sociedade com vistas à emancipação política, desse modo não possibilita, em última análise, avançar de fato à uma sociedade realmente justa e igualitária, humanamente emancipada, haja vista que continuará a perpetuar uma sociedade pautada, dentre outros aspectos, na luta de classes, desumanizadora e unilateral (SOARES *et al.*, 1992; SAVIANI, 2011).

Como chegar então à igualdade? Se, de um lado, a CEPAL faz um diagnóstico; do outro, aponta uma solução que considera plausível. Para ela, o caminho para a igualdade:

[...] exige uma mudança de modelo de desenvolvimento, entendida como uma mudança estrutural progressiva, acompanhada de um grande impulso ambiental. Isto supõe diversificar a matriz produtiva, quer dizer, superar a dependência com relação aos recursos naturais que ainda caracteriza a maioria dos países da América Latina e do Caribe e aumentar o valor agregado e de transformação do tecido produtivo, com incorporação e difusão tecnológica e aumento sustentável da produtividade (CEPAL, 2020, p. 6).

Em outras palavras, a CEPAL recomenda que, para atingirmos a igualdade é necessário incrementar ainda mais trabalho morto na produção de mercadorias e bens de consumo. Ora, se resgatarmos a história, veremos rapidamente que, desde a consolidação do capital como modo de produção predominante, ocorreram manobras semelhantes à defendida pela CEPAL, todas direcionadas ao resgate e aumento das margens de lucratividade dos representantes do capital. Vejamos: no início houve a substituição da mão-de-obra artesanal pela incorporação da maquinaria; depois, já com a consolidação da indústria e das máquinas no processo produtivo, adveio os modelos Taylorista/Fordista de controle da produção; em seguida, a partir da crise estrutural do capital na década de 1970, incrementou-se o modelo baseado nos princípios da produção Toyotista (ANTUNES, 2006; 2009; HARVEY, 2008; MARX, 2013).

Todas essas estratégias possuem algo em comum à estratégia proposta pela CEPAL apresentada no trecho supracitado e, que, supostamente, seria o caminho para a igualdade. Todas elas objetivaram e, ainda objetivam, a perpetuação do capital como força dominante, a exploração da força de trabalho, a diminuição no tempo de produção e o aumento na produtividade, que reverberam,

consequentemente, na produção de mais-valia, fim último do capitalista no sistema societal em que vivemos.

Nesse sentido, há uma inversão do sentido atribuído ao trabalho como atividade humana e categoria fundante do ser social como gênero humano (DUARTE, 2013). Ocorre que, torna-se impossível pensarmos em uma atividade humanizadora, seja ela qual for, como a Educação, por exemplo, no bojo de uma sociedade que tem suas relações determinadas por um sistema que, no processo de desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da própria formação individual, dissocia a relação dialética entre a apropriação e a objetivação o seu caráter humanizador, que, dentre outros atributos, possibilita o ser individual reconhecer-se enquanto ser social pertencente ao gênero humano (DUARTE, 2005).

A adoção desse tipo de estratégia, tais como as recomendadas pela CEPAL, como a própria história nos mostra, não contribuiu e nem contribuirá de forma essencial para a redução da desigualdade, mas será apenas uma medida reformista. Parafraseando Mézáros (2008), fazer isso é tentar reformar o irreformável, pois por sua própria natureza, o capital, “[...] como totalidade sistêmica, é totalmente **incorrigível**” (MÉSZÁROS, 2008, p. 270, grifo do autor). Tentar realizar reformas, seja ela econômica, política, social, educacional, etc. que não rompa com a lógica desumanizadora e exploradora do capital, é incorrer na perpetuação dessa mesma lógica.

Em essência, as políticas educacionais e curriculares desenvolvidas pelos países analisados, mesmo que se tenha avançado em pontos específicos, ao incorporarem a lógica “discursiva hegemônica” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) produzida e disseminada pelos organismos internacionais em suas múltiplas formas estratégicas - desde empréstimos para financiamento da Educação até a criação de projeto educacionais específicos para a Região, bem como a promoção de eventos de nível internacional, regional e/ou local -, as políticas educacionais se tornam um instrumento que limita o desenvolvimento humano a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Em nexos com a perspectiva da qualidade da educação difundida amplamente por conservadores e neoliberais, o currículo é uma ferramenta de standardização, logo, de avaliação.

Em síntese, alinhados à ótica das instituições internacionais, países como o Brasil, o Chile e o Uruguai, incorporam na formulação e implementação das políticas educacionais e curriculares para a educação e básica, uma lógica educativa centrada na formação de capital humano. Nessa racionalidade, observa-se que ao currículo é incorporado um discurso mercadológico, que acompanha o processo de reestruturação produtiva do capital e, também, discursos de gênero, protagonismo social, trabalho em equipe, etc. Pensar nas minorias, no social, no trabalho em conjunto, etc. não é o problema da formação das capacidades humanas. Acreditamos que o problema esteja na lógica, a do capital, a qual permeia esse tipo de formação que, em última instância, centra-se nos princípios da formação por habilidades e competência, considerando-se a educação contemporânea no marco da reestruturação produtiva do capital.

No estudo e análise dos documentos curriculares relativos à educação física, notamos que ela parece incorporar uma perspectiva construtivista da educação à medida que tem a finalidade de desenvolver princípios de autonomia, educação ao longo da vida, valorização da subjetividade, do corpo como experiência do mundo, do ativismo e da construção do conhecimento pelo aluno, etc. Em outras palavras, a educação física nos referenciais curriculares analisados corrobora para uma formação pautada no desenvolvimento habilidades, valores e atitudes.

Ressaltamos, ainda, que apesar ser possível identificar as proposições pedagógicas supracitadas, em síntese, as elaborações curriculares investigadas buscam se adequar, ora implícita ora explicitamente, às recomendações e orientações propagadas por organismos internacionais, por meio de documentos como o Relatório Delors e ideários como a educação para toda a vida e o aprender a aprender.

Ainda que se preze em alguns currículos por uma concepção crítica e criadora de educação, o currículo que se propõe à educação física ainda está impregnado de conteúdos pautados na motricidade, fundamentados, essencialmente, em duas concepções: uma centrada na fenomenologia, a concepção crítico-emancipatória, que tenta explicar a educação física e seus conteúdos por meio dos conceitos da motricidade e da corporeidade; e, a segunda que, ao subdividir os conteúdos a partir de princípios como habilidades motoras básicas e específicas, pautam-se na teoria do desenvolvimento motor do norte

americano David Gallahue e resgatam, mais uma vez, a ideia de que a aprendizagem só acontece quando o sujeito que aprende está biologicamente desenvolvido para tal.

Sendo o esporte um fenômeno específico da educação física, os currículos analisados, também se alinham às orientações que corroboram para uma formação preconizada a partir da reestruturação produtiva do capital, tendo em vista um projeto de manutenção de uma sociedade mais justa, democrática, com vistas ao trabalho em equipe. Esse fenômeno, atrelado às concepções pedagógicas identificadas, aliam-se à ideia construtivista de que o foco deve ser o aluno, secundarizando a mediação que o professor exerce sobre o seu desenvolvimento, também são incorporadas à lógica que perpassa a organização do esporte como fenômeno específico da educação física na escola.

O esporte nessas condições estaria alinhado, também, ao desenvolvimento de competências, caracterizada pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por fim, observamos, também, que a organização dos conhecimentos relativos ao fenômeno esporte nos documentos estudados está pautado na Teoria da Ação Motriz de Pierre Parlebas que, por meio da concepção de sociomotricidade como tentativa de superação da psicomotricidade do também teórico francês Jean Le Boulch sobre o conhecimento sobre o corpo, sustém a ação motora nos limites da lógica interna das práticas corporais e reproduz a fragmentação e dissociação das dimensões humanas.

Para além das dimensões pedagógicas, esses teóricos franceses tiveram grande inferência na política educacional brasileira para a Educação Física: Hébert e Demeny no Regulamento n. 7 dos anos 30, na LDB 5695/71 e nos PCNs (1998). Na atual BNCC fica explícita a influência de Parlebas, esse último no Brasil e também nos Chile, na particularidade do esporte, como a investigação mostrou.

É necessário, nas etapas que se seguem a presente investigação, aprofundar os estudos relativos a teoria da ação motriz e em que medida contribuem para a área da educação física e tentar avaliar, de forma mais detida e rigorosa, a relação entre esta teoria e as concepções de esporte que proporcione a aquisição dos conhecimentos históricos na totalidade das dimensões cultural, artística, técnica e científica, bem como suas possíveis contradições e contraposições.

Vale destacar que os teóricos franceses historicamente tiveram grande influência e deram importantes contribuições para o desenvolvimento técnico, científico e pedagógico da educação física mundial e, particularmente, brasileira no século XX. Hebert, Demeny, Listello, entre outros intelectuais produziram métodos, sistematizaram conhecimentos e buscaram entender o movimento humano. Todavia, o atual momento histórico exige novas bases teóricas dessa e de outras vertentes de pesquisadores e estudiosos da área que, de fato, estejam na vanguarda das mudanças reais nos processos de formação omnilateral.

É mister, portanto, novos estudos que busquem nas matrizes teóricas que fundamentam as concepções de educação física e especificamente de esporte, para dirimir incompreensões, analisar implicações e elaborar proposições que subsidiem ações políticas, curriculares e pedagógicas que orientem atividades que desencadeiem a produção de uma alternativa real e concreta para a educação nos contextos estudados, ultrapassando as barreiras ideológicas e de produção.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, Félix. Enseñanza Básica. In: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005)**. 2008. 261 p.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Informes y Resoluciones de la Asamblea Ordinaria realizada entre el 20 y el 24 de marzo 2006**. Montevideo, 2006.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Fundamentos Generales para um Programa de Educación Comum**. 2007.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Propuesta para pensar juntos**. 2007.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Breve análisis histórico de la Educación Primaria em el Uruguay**. 2007.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Informes y Resoluciones de la Asamblea Nacional realizada entre el 14 y el 18 de mayo 2007**. Montevideo, 2007.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). **Memoria de la Comisión Central del Programa Escolar: abril 2007 a febrero 2009**. Montevideo, 2009.
- AGUILERA, NATLIA SLACHEVSKY. Una revolución neoliberal: la política educacional em Chile desde la dictadura militar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1473-1486, dez., 2015.
- ALMEIDA, E. M. de. MARTINELI, T. A. P. Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, Año 20, Nº 207, 2015.
- ALMEIDA, F. Q; SILVA, A. C; EUSSE, K. L. A Educação Física na Educação Infantil no Brasil e na Colômbia: diálogos introdutórios. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 248-266, maio/2018.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação Corporal: uma análise comparada entre Colômbia e a Argentina. **Educación Física y Ciencia**, vol. 20, nº 1, e044, 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Organizadores). **As políticas sociais e o Estado Democrático: Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, PERRY. Crise no Brasil. **London Review of books**, v. 38, n. 8, abr., 2016.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ARGENTINA. **Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional**. 2006. Disponível em: [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf). Acesso em 20/10/2020.

AROS, O. E. Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. **Notas para Educación**, julio 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Uruguay: equidad y calidad de la educación básica**. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2007.

BANDEIRA, LUIZ ALBERTO MONIZ. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Rev. Bras. Polít. Int.**, v. 42, n. 2, p. 135-146, 2002.

BARBIERI, Aline Fabiane. **A saúde como o objetivo da Educação Física na escola: uma abordagem crítica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2012.

BARBIERI, Aline Fabiane. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BARROS, ROBERTO DELLA SANTA. **Lutas sociais, neoliberalismo e limites democráticos no Brasil: gênese, desenvolvimento e perspectivas da campanha (inter)nacional contra a ALCA**. 2007. 323 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul/dez. 2009.

BELTRAMI, Dalva Marim. **A Educação Física na Política Educacional do Brasil Pós-64**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

BELTRAMI, Dalva Marim. Políticas educacionais e Educação Física: a equidade na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.

BENTANCUR, Nicolás. Hacia um nuevo paradigma em las políticas educativas? Las reformas de las reformas em Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, 2007.

BENTANCUR, V. N. Equidad educativa en Uruguay: alternativas de políticas y distribución social de los aprendizajes a la luz de las experiencias del Cono Sur. In: **Sociedad Argentina de Estudios Comparados em Educación**, 2007.

BETHELL, L. **O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009.

BITTELBRUNN, IVONETE BITENCOURT ANTUNES. **Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina**. 2013. 139 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BORON, ATÍLIO A. Democracia y movimientos sociales em América Latina. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, v. 19, 2007.

BORON, ATÍLIO A. Estado, capitalismo y democracia em América Latina. **CLACSO**, 2003.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. Educação Física escolar na América Latina. In: COSTA SILVA, Paula Cristina, et al. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis-SC: Tribo da Ilha, 2016. v. 1. 176 p. 71 – 99.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: Edições Câmara, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. 472p.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2014**. O PNE na articulação do sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração (Documento Referência). Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em 10/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 08/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001**. Brasília: INEP, 2001. 123p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de abril de 2018, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB 2/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 404p.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Proposta de Emenda À constituição nº 241-A**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

ECONOMIA (ANPEC). **Aula magna no XVIII ANPEC**. Brasília, 1991. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/883/820>>. Acesso em: 01. Ago. 2018.

CAETANO, GERALDO; ARMAS, GUSTAVO DE. Uruguay y su prospectiva de desarrollo: oportunidades y retrições. **Revista de Ciências Sociais**, n. 51, p. 187-206, 2015.

CARICOM. **Who are here**. 2020. Disponível em: <https://caricom.org/our-community/who-we-are/>. Acesso em: 24/11/2020.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998. (Polêmicas do nosso tempo).

CATANNI, A. D. Produção da pobreza e da desigualdade na América Latina. Porto Alegre : Tomo Editorial/Clacso, 2007.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Panorama Social de América Latina**. Santiago, 2020.

CEPAL. **Panorama Social de América latina**. Santiago: Nações Unidas, 2020.

CEPAL. **Population Projections**. Santiago: Nações Unidas, 2020.

CEPAL-OIG. **Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe**. 2021. Disponível em: <https://oig.cepal.org/pt>. Acesso em: 10/01/2021.

CHILE. **Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio**. Santiago, Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. **Bases Curriculares: Primeiro a sexto básico**. Santiago, Ministerio de Educación, 2019.

CHILE. **Historia de la Ley nº 20.370**. Chile: Congreso nacional, 2019.

CHILE. **Ley nº 20.710**. Chile: Congreso nacional, 2013.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. Decreto nº 351, crea comisión nacional para la modernización de la educación. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN**, Santiago, 8 julho de 1994. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=12574&f=1994-11-08>. Acesso em: 01/02/2021.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. Decreto nº 40, establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas Generales para su aplicación. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN**. Santiago, 24 de janeiro de 1996. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=8043&f=2016-03-03>. Acesso em: 01/02/2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares: 7º básico a 2º médio**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico**. Santiago: Ministerio de Educación, 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto nº 232, modifica Decreto nº 40, de 1996, modificado por Decreto nº 240, de 1999, que sustituyo su anexo que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la enseñanza básica y fija normas Generales para su aplicación. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN**. Santiago, 17 de outubro de 2002. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=209600&f=2003-04-24>. Acesso em: 01/02/2021.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto nº 433, establece Bases Curriculares para la Educación Básica em asignaturas que indica. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN**. Santiago, 8 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1047359&f=2012-12-19>. Acesso em: 15/10/2019.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto nº 439, establece Bases Curriculares para la Educación Básica em asignaturas que indica. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN**. Santiago, 28 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1036799&f=2013-11-08>. Acesso em: 15/10/2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Educación Física y Salud: Programa de Estudio – Séptimo básico**. Santiago, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica: actualización 2002**. Santiago, 2002.

CIMADAMORE, A; CATTANI, A. D. **A construção da pobreza e da desigualdade na América Latina: uma introdução**. In: CIMADAMORE, A. D; COLMAN, VALERIA; LARNAUDIE, DIEGO; SIMOES, FLORENCIA; TROITIÑO, NATALIA. **"Enseñanza" y "Educación Física" en Ciclo Básico de Educación Secundaria: análisis desde el Plan vigente**. Universidad de la República – Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, dez., 2015.

COMISIÓN ORGANIZADORA DEL DEBATE EDUCATIVO (CODE). **Congreso Nacional de Educación**. Montevideo, 2007.

COMISIÓN ORGANIZADORA DEL DEBATE EDUCATIVO (CODE). **Debate Nacional sobre la Educación**: informe final. Montevideo, 2007.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES). **Memoria CES 2005-2010**. Uruguay, 2010.

COX, CRISTIÁN. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguay de Ciencia Política**, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

CRUZ, B. N. C; MARTINELLI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H. F. O Futsal na perspectiva Histórico-Cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas. *In*: 28º Encontro anual de Iniciação Científica e 8º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2019, Maringá. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2019.

DALCASTAGNÉ, Giovanni. **Estudo comparativo das políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil**: o lugar da educação física escolar (1996-2014). Campinas-SP: [s.n.], 2018.

DEITOS, ROBERTO ANTONIO. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELORS *et. al.* ONU. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação: um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DÍAZ, Matias Ruiz. El proceso de elaboración de la Ley General de Educación 18.437: apuntes para comprender la falta de apoyo en el marco de una propuesta incrementalista. *In*: XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, 2015, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: UdelaR, 2015.

DÍAZ, SEBASTIÁN DONOSO. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el Neoliberalismo en crisis. **Estudios Pedagógicos XXXI**, n 1, p. 113-135, 2005.

DÍAZ, SEBASTIÁN DONOSO; PAREDES, MOYRA CASTRO; TOLEDO, GISELLE DAVIS. Visiones Dominantes de la Política Educacional en la Transición Chilena hacia la Democracia (1990 - 2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, n 12, p. 57-69, 2012.

DOGLIOTTI, Paola. El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la política educativa. **Fermentario**, n° 5. 2010.

DOGLIOTTI, PAOLA. El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la política educativa. **Fermentario**, n. 5, 2011.

DOMÍNGUEZ, Laura; GATTI, Elsa. Uruguai: transformação o retorno? (Ensayo). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 357-372, abr.-jun. 2011.

DONOSO, SOFIA. La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-Transición: el caso del movimiento estudiantil. **Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social**, Buenos Aires, 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às **apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ELÍAS, A. **La ofensiva del capital impulsa El libre comercio en américa del sur**. In: VILLAGRA, L. R. Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas. Asunción: CLACSO, 2015.

ESCOBAR SALAZAR, A. División sexual del trabajo em los call centers em Chile: Apropiación de habilidades “femininas”. **Revisra Austral de Ciencias Sociales**, n. 28, enero-junio, 2015.

EUSSE, K. L. G; ALMEIDA, F. Q; BRACHT, V. Cultura corporal e *Expresiones Motrices*: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 689-700, abr./jun. de 2017.

EUSSE, KAREN LORENA GIL; ALMEIDA, FELIPE QUINTÃO DE; BRACHT, VALTER. Tendências internacionais na Educação Física colombiana: algumas apropriações. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-24, 2020.

FARRET, R. L.; PINTO, S. R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jul./dez. 2011.

FAÚNDEZ-SILVA, JOSELYN VALESCA. **Análisis curricular comparativo entre educación Parvularia y educación básica desde una perspectiva corporal**. 2019.66f. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em dança) – Universidad de Chile – Facultad de Artes, Santiago, Chile, 2019.

FAXINA, G. L. S; MARTINELLI, T. A. P. Técnica e Cultura Corporal: a especificidade da ginástica. In: 25º Encontro anual de Iniciação Científica e 5º Encontro de Iniciação Científica Junior, 2016, Maringá. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005. 193 p.

FONSECA, MARÍLIA. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 1, São Paulo, 1998.

GENTILI, PABLO. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, P. **Desigualdad y justicia social em américa latina.** Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.

GENTILI, P. La persistencia de las desigualdades de género. **Cuaderno del Pensamiento Crítico Latinoamericano**, n. 52, abril, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6° ed. São Paulo. Atlas. 2008.

GÓES *et al.* Cultura Corporal na Infância: por que brincar na Educação Infantil?. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 5, p. 303-314-314, 2019.

GÓMEZ, L. J. C. **La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile. Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante.** En publicacion: OSAL, Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 20. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Argentina. 2006 1515-3282.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HIGUERAS, J. L. I. **A reforma educacional chilena na América latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Nora Rut. Campinas, 2014.

IBGE. **Características adicionais do mercado de trabalho 2019.** Brasil, 2020.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Brasil, 2021.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Anuario Estadístico 2020.** Uruguay: INE, 2020.

INE-CHILE. **Síntese de Resultados – ESI 2019.** Chile: ESI, 2019.

INE-URUGUAI. **Anuario Estadístico 2020.** Santiago: INE, 2020.

INSTITUTO DE ESTADISTICA DE LA UNESCO. **Classificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011.** UNESCO, 2013. 89 p.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina:** Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012. 164 p.

KUNZ, ELEONOR. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed. Unijuí, 2004, 160 p.

LARA, LARISSA MICHELLE; SOUZA, VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE; MIRANDA, ANTONIO CARLOS MONTEIRO DE. **Educação Física e Cultura na América Latina**. Maringá: Eduem, 2019.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LAVAL, CHRISTIAN. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004, 324 p.

LAVOURA, N. T. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. 14, n. 25, p.99-119, jan/jul, 2020.

LEGUIZAMÓN, S. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, A. D; CATANNI, A. D. **Produção da pobreza e da desigualdade na América Latina**. Porto Alegre : Tomo Editorial/Clacso, 2007.

LEHER, ROBERTO. Um novo Senho da Educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAINWARING, SCOTT; BRINKS, DANIEL; LIÑÁN, ANÍBAL. Classificando Regimes Políticos na América Latina, 1945-1999. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 645-687, 2001.

MANCEBO, M. E. Las Políticas Educativas de Uruguay em el contexto latino americano 1985-1994. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**. Montevideo, 2012.

MARSIGLIA *et al.* D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas do Brasil. In: SARTÓRIO, L. A. V; LINO, L. A; SOUZA, N. M. P. **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de crise**: Juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

MARSIGLIA, ANA CAROLINA GALVÃO; PINA, LEONARDO DOCENA; MACHADO, VINÍCIUS DE OLIVEIRA; LIMA, MARCELO. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINELLI, T. A. P.; VASCONCELOS, C. M; ALMEIDA, E. M. Concepção Pedagógica e Curricular para o Esporte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Trama (Unioeste online)**, v. 14, p. 106-117, 2018.

MARTINELLI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H. F; MILESKI, K. G; ALMEIDA, E. M. A. Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 48, p. 76, 2016.

MARTINELLI, TELMA ADRIANA PACIFICO; VASCONCELOS, CAROLINA DE MOURA; ALMEIDA, ELIANE MARIA DE. Concepção Pedagógica e Curricular para o Esporte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Trama**, v. 14, n. 33, p. 106-117, 2018.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 248 p. (Tese Livre-Docente) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da Economia Política**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MATTEI, L. Políticas sociais de enfrentamento da pobreza na América Latina: uma análise comparada entre Brasil e Argentina. **Revista Katálisis**, v. 18, n. 2, jul/dez, 2015.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: instituto Lukács, 2014. 204 p.

MILESKI, K. G. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2013.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasil: Presidência da República, Brasília 1995.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: SENAC, 2001.

MOREÑO-DOÑA, A. M; JIMÉNEZ, R. G; GPALVEZ, C. P. La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, Apr./Jun, 2014.

MORO, Paola Dogliotti; QUINTERO, Cecilia Seré. Educación Física y cultura em la institución escolar em Uruguai. In: LARA, Larissa Michele; et al. **Educação Física e cultura na América Latina**. Maringá – PR: Eduem, 2019. Ebook.

MORO, PAOLA DOGLIOTTI; QUINTERO, CECÍLIA SERÉ. Educación Física y cultura en la institución escolar en Uruguay. In.: LARA, LARISSA MICHELLE; SOUZA, VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE; MIRANDA, ANTONIO CARLOS

MONTEIRO DE. **Educação Física e Cultura na América Latina**. Maringá: Eduem, 2019.

NARBONDO, Pedro. ¿Estado desarrollista de bienestar o construcción de la izquierda del Estado neoliberal? Los gobiernos del Frente Amplio de Uruguay. In: REY, Mabel Thwaites; et al. **El Estado em América Latina: continuidades y rupturas**. Santiago de Chile: Editorial Arcis, 2012, p. 303 – 339.

NASSIF, RICARDO; RAMA, W. GERMÁN; TEDESCO, JUAN CARLOS. **El sistema educativo en América Latina**. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensival neoliberal**. São Paulo: Corteza, 1995.

NOCETTO, L; PIÑEIRO, R; ROSENBLATT, F. Uruguay 2019. Fin del ciclo progressista y reestructura del sistema de partidos. **Revista de ciência política**, v. 40, n. 2, 2020.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N; LARA, A. M. B. **Políticas para a educação: análises e apontamentos**, 2011. p. 105-133.

NORA *et al.* Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1365-1378, out./dez. de 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65268>>. Acesso em: 21/03/2018.

NORA, DAIANE DALLA; WELTER, JANAINÉ; WELTER, JAQUELINE; BUFFON, ELCIANA; RIBAS, JOÃO FRANCISCO MAGNO. Praxiologia Motriz, Trabalho Pedagógico e Didática na Educação Física. **Movimento, Porto Alegre**, v. 22, n. 4, p. 1365-1378, 016.

OLIVA, M. A; GASCÓN, F. Estandarización y racionalidade Política neoliberal: Bases curriculares de Chile. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 36, n. 100, 2016.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M; TOSCHI, M. S. O programa fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005.

OREALC – OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Proyecto principal de Educacion en América Latina y el Caribe. **Boletín**, Chile, 1984.

PAIVA, E. V; ARAUJO, F. M. B. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 3, 2008.

PASE, H. L; MELO, C. C. Políticas públicas de transferência de renda na América Latina. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, marc./abr. 2017.

PASTORINI, A; MARTÍNEZ, I. Tendências das mudanças da proteção social no Brasil e no Uruguai: a centralidade das redes mínimas na América Latina. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 17, n. 1, 2014.

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

PEDRETTI, SENI; VISCONTI, SILVIA. Educación, sociedad y cambio. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico**. Buenos Aires: Serje Esayos y Investigaciones, n. 14, 2005.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. **Além do rendimento, além das médias, além do presente: as desigualdades no desenvolvimento humano no século XX**. 2019. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf). Acesso em: 02/08/2020.

PNUD. Relatório do desenvolvimento Humano 2020. **A próxima fronteira. O desenvolvimento humano e o Antropoceno**. UNDP, 2020.

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. PRELAC: uma trajetória regional à Educação para todos. **Revista PRELAC**, n. 0, 2004.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo Neoliberalismo. Episodios y trayectorias Económico-políticas suramericanas (1973-2015). In: VILLAGRA, L. R. **Neoliberalismo em América Latina**. Asunción: CLACSO, 2015.

RABELO, JACKLINE; JIMENEZ, SUSANA; SEGUNDO, MARIA DAS DORES MENDES. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RUIZ, C; CAVIEDES, S. Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno. **Caderno Venezolano de Sociología**, v. 29, n. 1, 2020.

RUZ-FUENZALIDA, C. Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3o y 4o médio. **Revista Saberes Educativos**, n. 4, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANCHEZ, Maria Cecilia Lopez. **La implementación del Programa de Educación Física (2008) em escuelas públicas de la ciudad de Montevideo desde la perspectiva de los docentes**. Montevideo: Instituto universitário Asociación Cristina de Jívens, 2011. Trabalho apresentado como monografia.

SANDERS, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2008.

SARAVI, JORGE RICARDO. La Praxiologia motriz: presente, pasado y futuro: entrevista a Pierre Parlebas. **Movimento**, v. 18, n. 1, p. 11-35, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E.O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA *et al.* Análise da pobreza multidimensional no Brasil no período de 2009 a 2015. **Revista Econ**. Fortaleza, v. 48, n. 2, 2017.

SILVA, M. R; PIRES, G. L; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de neoliberalismo que saiu do armário. **Motrivência**, v. 28, n. 48, set. 2016.

SILVEIRA, N. H. Políticas públicas de saúde e indigenismo na América Latina. **Estudos Ibero-americanos**, v. 43, n.1, 2016.

SOARES, L. C. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SURDI, AGUINALDO CÉSAR; KUNZ, ELEONOR. A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano Significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, 2009.

TORTOLA, E. R. C; MIRANDA, A. C. M; LARA, L. O tema cultura na educação física escolar latino-americana: apontamentos de pesquisadores da Argentina, Chile e Colômbia. In: WACHS, Felipe., et al. **Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina**. v. 1, Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

UBILLA, M. B; DÍAZ, S. D. Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de 'acción positiva. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

UNESCO. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile, 1998.

UNESCO. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. **Declaración de Ciudad de México**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1979.

UNESCO. PROMEDLAC III Ciudad de Guatemala, 26 a 30 de junio de 1989. **Declaración de Guatemala**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1989.

UNESCO. PROMEDLAC IV Quito, Ecuador, 22 a 25 de abril de 1991. Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995). **Declaración de Quito**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1991.

UNESCO. PROMEDLAC V Santiago de Chile, 8 a 11 de junio de 1993 o **Declaración de Santiago** o Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1993.

UNESCO. Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito, 10 abril 1981. **Recomendación de Quito**. Santiago de Chile: UNESCO.1981.

UNESCO. **Informe final**. México: UNESCO, 1979.

\_\_\_\_\_. Proyecto Principal de Educacion em América Latina y el Caribe. **Boletín**, v. 1, Chile, 1982.

\_\_\_\_\_. **Informe final**. Ecuador: UNESCO, 1991.

\_\_\_\_\_. **Informe final**. Chile: UNESCO, 1993.

\_\_\_\_\_. **Informe final**. Jamaica: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe: 1987 – 1997.** Santiago, Chile: Escritório Regional de Educação Para América Latina e Caribe, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Dehli: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Informe final.** Bolívia: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe.** UNESCO/OREALC, 2001.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). **Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).** Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria. 3. ed. 2013.

URUGUAI. **Estado de Situación 2018.** Montevideo: CEIP, 2019.

URUGUAI. **Ley nº 18. 437. Ley general de Educación.** Uruguay, 2008.

VASCONCELOS, C. M; MARTINELI, T. A. P; ALMEIDA, E. M de. A formação do conceito na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física. **Pensar A Prática (online)**, v. 22, p. 1-12, 2019.

VASCONCELOS, Carolina de Moura de. **Política educacional brasileira e a base nacional comum curricular para a educação física: concepções do município de marialva** 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2020.

VASELLI, P. D. Trayectoria de Germán W. Rama: segundo reformador de la enseñanza uruguaya. **Revista Colombiana de Educación.** Bogotá, n. 61, 2011.

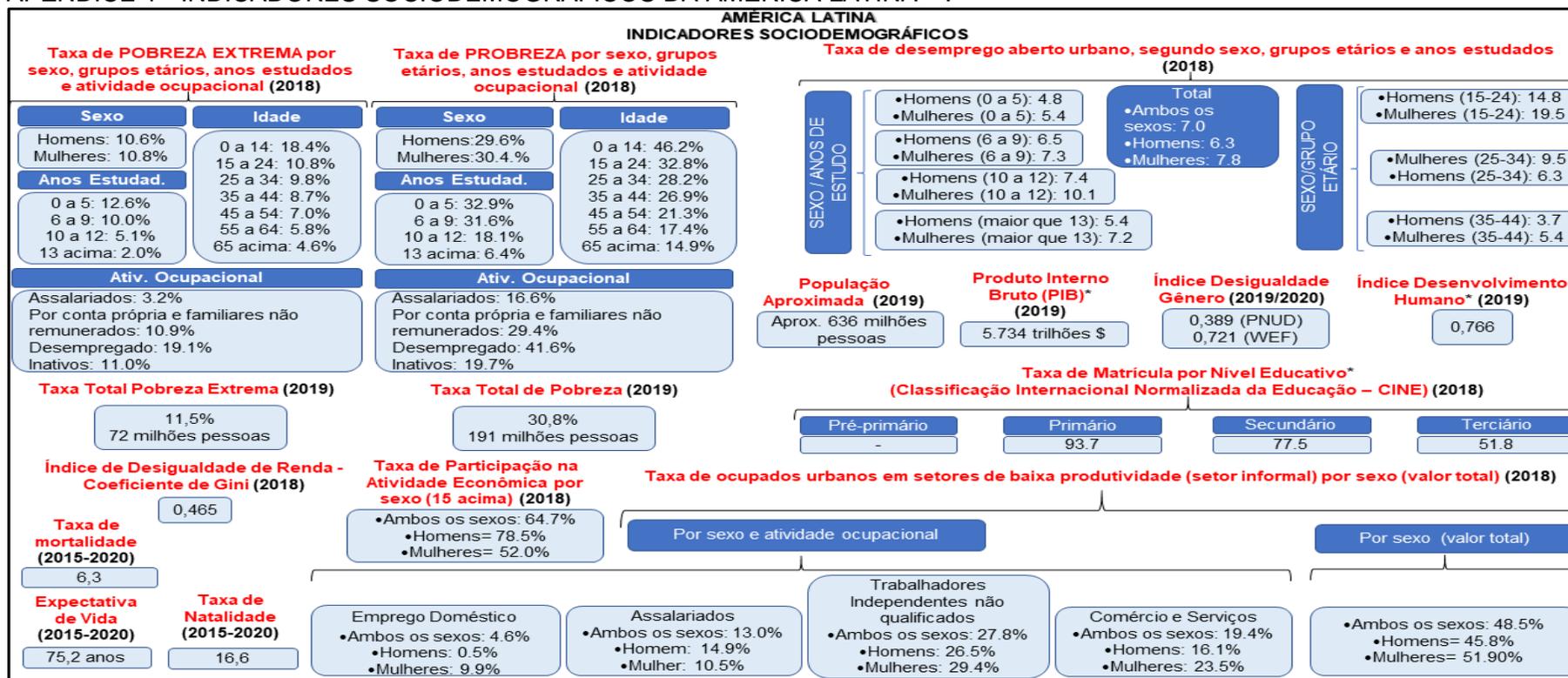
VASELLI, PABLO DOMÍNGUEZ. Trayectoria de Germán W. Rama: segundo reformador de la enseñanza uruguaya. **Revista Colombiana de Educación**, n. 61, p. 89-115, 2011.

VISENTINI, Paulo G. F. Cooperação Sul-Sul, Diplomacia de Prestígio ou Imperialismo 'soft'? As relações Brasil-África do Governo Lula. **Século XXI - Revista de Relações Internacionais**, v. 1, p. 65-84, 2010.

YARZÁBAL, Luis. Fundamentos teóricos de las políticas implementadas em el quinquênio. In: Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. **Uma transformación em marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009.** Montevideo: CODICEN, 2010, p. 17 – 36.

ZINOLA, Pablo; RUEGGER, Cecilia; TORRÓN, Ana. El juego en la Educación Física Uruguaya: sentidos y legitimaciones desde lo curricular. **Infancia, Educación y Aprendizaje** (IEYA). Vol. 4, Nº 1, pp. 183-202, 2018.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS DA AMÉRICA LATINA<sup>152</sup>.

Fonte: elaborado pelos autores com base no “Panorama Social da América Latina 2019” (CEPAL, 2020); “Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2019” (CEPAL, 2020); “Global Gender Gap Report 2020” (WEF, 2020); “Relatório do Desenvolvimento Humano 2020: A próxima

<sup>152</sup> Destacados em vermelhos são os indicadores sociodemográficos. Os dados apresentados referem-se a valores estimados, cujos anos de referência estão indicados entre parênteses e em negrito. Os indicadores demarcados por asterisco (\*) representam o valor total considerando a América Latina e o Caribe. Sem marcação por asterisco (\*) representam apenas a América Latina. Em relação à Taxa de Matrícula para o nível Pré-primário, não foram encontrados dados que caracterizassem a América Latina.

**fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno”** (PNUD, 2020); e, no **banco de dados do Banco Mundial** , disponibilizado no link: <https://data.worldbank.org/region/latin-america-and-caribbean> (WORD BANK, 2020).

## APÊNDICE 2 – POPULAÇÃO LATINO AMERICANA POR SEXO.

	Ambos sexos/ <i>Both sexes</i>	Hombres/ <i>Males</i>	Mujeres/ <i>Females</i>
América Latina/ <i>Latin America</i>	636 073	312 841	323 232
Argentina	44 781	21 841	22 939
Bolivia (Estado Plurinacional de)/ <i>Bolivia (Plurinational State of)</i>	11 513	5 780	5 733
Brasil/ <i>Brazil</i>	211 050	103 733	107 316
Chile	18 952	9 342	9 610
Colombia	50 339	24 713	25 626
Costa Rica	5 048	2 523	2 525
Cuba	11 333	5 628	5 706
Ecuador	17 374	8 690	8 683
El Salvador	6 454	3 023	3 430
Guatemala	17 581	8 660	8 922
Haiti/ <i>Haiti</i>	11 263	5 558	5 705
Honduras	9 746	4 869	4 877
México/ <i>Mexico</i>	127 576	62 403	65 172
Nicaragua	6 546	3 226	3 320
Panamá/ <i>Panama</i>	4 246	2 126	2 120
Paraguay	7 045	3 581	3 464
Perú/ <i>Peru</i>	32 510	16 148	16 362
República Dominicana/ <i>Dominican Republic</i>	10 739	5 366	5 373
Uruguay	3 462	1 672	1 790
Venezuela (República Bolivariana de)/ <i>Venezuela (Bolivarian Republic of)</i>	28 516	14 045	14 471