

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RAFAEL ALMEIDA BARCELOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE
COMPARADA NAS BASES NACIONAIS CURRICULA-
RES DO BRASIL E DO CHILE**

VITORIA

2022

RAFAEL ALMEIDA BARCELOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE
COMPARADA NAS BASES NACIONAIS CURRICULA-
RES DO BRASIL E DO CHILE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área:

Linha de Pesquisa: Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente.

Orientador: Prof^o Dr^o Felipe Quintão de Almeida.

Coorientador: Prof^o Dr^o Alberto Moreno Doña.

VITORIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A447e ALMEIDA BARCELOS, RAFAEL, 1975-
Educação física escolar: uma análise comparada nas Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile / RAFAEL ALMEIDA BARCELOS. - 2022.
124 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.

Coorientador: Alberto Moreno Doña.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. I. Quintão de Almeida, Felipe. II. Moreno Doña, Alberto. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

RAFAEL ALMEIDA BARCELOS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE COMPARADA NAS BASES NACIONAIS CURRICULARES DO BRASIL E DO CHILE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente.

Aprovada em 29 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.º Drº Felipe Quintão de Almeida-Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.º Drº Alberto Moreno Doña- Coorientador
Universidad de Valparaíso, Chile

Prof.º Drº Ivan Marcelo Gomes-Membro Interno
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.º Drº Bastián Carter-Thuiller- Membro Externo
Universidad de Los Lagos, Chile

Dedico este trabalho a minha família e a todos e a todas que acreditaram e me acompanharam nesse processo de formação.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter me dado forças para chegar até aqui...

A **minha mãe Lindaura**, pelo apoio e oportunidade que me deu para chegar ao fim de um início. Sempre me ajudando a conciliar estudo, trabalho e família.

Ao **meu pai Maneco** (*in memoriam*), pelo zelo por mim onde quer que esteja.

Aos **meus irmãos Alexandre e Daniela** pela preocupação e atenção no decorrer da minha formação...

Aos **meus filhos Gabriel e Pedro Henrique**, pela paciência das inúmeras vezes que seu pai não esteve presente em alguns momentos das suas vidas.

A **minha esposa/companheira Sabrina**, pelo companheirismo nessa minha caminhada acadêmica, desde a graduação até o momento atual. Sempre se mostrando presente e paciente nos momentos difíceis.

Aos **parentes**: tios, tias, avós, primos, sobrinhos, por sempre me encorajar como referência, dando-me credibilidade, motivação e, principalmente muito carinho.

Aos **amigos**, que nos momentos de tristeza e alegria me mostraram como é bom ser querido e ter amigos de verdades.

Ao **Alberto e família (Fabiola, Marcos e Juanma)**, que me acolheram com carinho e atenção durante minha estadia no Chile realizando a visita técnico-científica. Nessa visita fui buscar conhecimentos científicos e a convivência de quase 15 dias com a família me deu a oportunidade de aprender valores que levarei por toda minha vida.

Aos **professores Sérgio Toro, Juan Pablo, Rodrigo Soto, Martin, aos doutorandos Peláyin e Carolina e a equipe pedagógica da Escuela Komunumo** pela recepção e dedicação na apresentação da operacionalidade das Bases Nacionais no Sistema Educacional chileno. Também pela oportunidade de trocar informações sobre seus trabalhos de pesquisa.

Ao **professor César Alcides Geller**, meu compadre, pelos incentivos em continuar na carreira acadêmica e acreditar no meu potencial.

Ao **professor Felipe** pela paciência e pela orientação mostrando-me a seriedade, grande companheirismo e parceria de um trabalho como esse...

A **minha família, e a todos e a todas** que de certa forma contribuíram nesse processo de formação que a minha vida se tornou mais feliz.

MUITO OBRIGADO por vocês existirem.

El aprendizaje es una condición maravillosa del ser humano que se expresa no lineal, sino ambivalente, a borbotones desordenados, inserta en la libertad del querer saber, pensar e hipotetizar. El aprendizaje siempre se realiza de forma contextualizada. El aprendizaje no se construye en un tiempo y lugar específicos. El aprendizaje se construye en comunidad [...]. Las emociones, positivas o negativas, no pueden quedar fuera del espacio-tiempo educativo (MORENO, 2016, p.112-113).

RESUMO

Esta dissertação teve o intuito de conhecer a tradição de pensamento na área da Educação Física chilena comparando os documentos oficiais que norteiam a educação escolar do Brasil e do Chile. A partir do conhecimento da tradição, colaboramos para construção da compreensão do fenômeno Educação Física na América Latina, tendo em vista que esta pesquisa está inserida no contexto de uma investigação mais ampla que tem por objetivo compreender experiências de crítica e renovação da Educação Física (EF) em países latino-americanos. Aliado a isso, tivemos o propósito de aprender com os países próximos que possuem semelhanças geográficas, sociais, históricas e políticas para contribuir com o campo de estudos comparados em países que compõem a América Latina. A pesquisa nos deu a oportunidade de (re) pensar a área da Educação Física escolar brasileira a partir do Chile e vice-versa. Além disso, o trabalho criou caminhos para juntos colaborarmos com a construção de uma Educação Física que atenda as particularidades dos países latino-americanos. Diante disso, realizamos uma pesquisa documental qualitativa inspirada nos estudos comparados analisando as Bases Nacionais Curriculares que tratam do Ensino Básico e Médio do Brasil e do Chile. Assim, para realizar esse exercício, fizemos uma breve contextualização histórica das Bases Nacionais, descrevemos os documentos de cada país, selecionamos alguns aspectos para serem analisados e comparados, a saber: as Leis específicas que regem os Sistemas Educacionais, os conceitos, os princípios, os propósitos, as ênfases, as abordagens, os conteúdos, as habilidades, as competências, em suma, a prática prescrita nos currículos brasileiro e chileno definidos, previamente, nas Bases Curriculares. Traçamos algumas críticas dialogando com outros estudos da área da Educação Física escolar relacionada às Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile para ampliar e situar nosso estudo comparado no contexto educacional da América Latina. Nas considerações finais, verificamos que regras prescritas nas Bases Nacionais vão de encontro à formação integral do estudante estando previstas nos documentos e necessitam de uma análise crítica, além disso, observamos também a existência de uma tensão nos documentos para atender as Leis Gerais da Educação, os interesses políticos e econômicos dos Governantes e dos tratados internacionais, bem como atualizar, reorientar e enriquecer os currículos escolares ajustando-os as mudanças de conhecimento e atender as exigências da sociedade.

Palavras chaves: Bases Curriculares, Estudos Comparados e Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation aimed to get to know the tradition of thought in the area of Chilean Physical Education by comparing the official documents that guide school education in Brazil and Chile. Based on knowledge of tradition, we collaborate to build an understanding of the Physical Education phenomenon in Latin America, considering that this research inserts in the context of a broader investigation that aims to understand experiences of criticism and renewal of Physical Education. (EF) in Latin American countries. Allied to this, we had the purpose of learning from nearby countries that have geographic, social, historical and political similarities to contribute to the field of comparative studies in countries that make up Latin America. The research gave us the opportunity to (re)think the area of Brazilian school Physical Education from Chile and vice-versa. In addition, this work creates ways for us to collaborate with the construction of a Physical Education that meets the particularities of Latin American countries. In view of this, we carried out a qualitative documentary research inspired by comparative studies analyzing the National Curricular Bases that deal with Basic and Secondary Education in Brazil and Chile. Thus, to carry out this exercise, we made a brief historical contextualization of the National Bases, we describe the documents of each country and we selected some aspects to be analyze and compare, namely: the specific Laws that govern the Educational Systems, the concepts, the principles, the purposes, emphases, approaches, contents, skills, competences. In short, the practice prescribes in the Brazilian and Chilean curricula previously and it defines in the Curricular Bases. We draw some criticisms dialoguing with other studies in the area of school Physical Education related to the National Curricular Bases of Brazil and Chile to expand and situate our comparative study in the educational context of Latin America. In the final consideration, we verified that the rules prescribe in the National Bases go against the integral formation of the student being foreseen in the documents and need a critical analysis. In addition, we also observe the existence of a tension in the documents to meet the General Laws of Education, the political and economic interests of the Rulers and international treaties, as well as updating, reorienting and enriching school curricula, adjusting them to changes in knowledge and meeting the demands of society.

Keywords: Curricular Bases, Comparative Studies and Physical Education.

RESUMEM

Esta disertación tuvo el objetivo de conocer la tradición de pensamiento en el área de la Educación Física chilena comparando los documentos oficiales que guían la educación escolar de Brasil y Chile. A partir del conocimiento de la tradición, colaboramos para construir la comprensión del fenómeno Educación Física en América Latina, teniendo en cuenta que esta Investigación está insertada en el contexto de una investigación más amplia que tiene por objetivo comprender experiencias de crítica y renovación de la Educación Física (EF) en países latino-americanos. Aliado a eso, tuvimos el propósito de aprender de los países cercanos que poseen similitudes geográficas, sociales, históricas y políticas para contribuir con el campo de estudios comparados en países que componen América Latina. La investigación nos dio la oportunidad de (re) pensar el área de la Educación Física escolar brasileña a la partir de Chile y viceversa. Además, el trabajo ha creado caminos para colaborar juntos en la construcción de una Educación Física que atienda las particularidades de los países latinoamericanos. Ante esto, realizamos una investigación documental cualitativa inspirada en los estudios comparados analizando las Bases Nacionales Curriculares que operan en la Enseñanza Básica y Media de Brasil y Chile. Así para realizar este ejercicio, hicimos una breve contextualización histórica de las Bases Nacionales, describimos los documentos de cada país, seleccionamos algunos aspectos para ser analizados y comparados, a saber: las Leyes específicas que rigen los Sistemas Educativos, los conceptos, los principios, los propósitos, los énfasis, los abordajes, los contenidos, las habilidades, las competencias, en suma, la práctica prescrita en los currículos brasileño y chileno definidos, previamente, en las Bases Curriculares. Trazamos algunas críticas dialogando con otros estudios del área de la Educación Física escolar relacionada a las Bases Nacionales Curriculares de Brasil y Chile para ampliar y situar nuestro estudio comparado en el contexto educativo de América Latina. En las consideraciones finales, comprobamos que las reglas prescritas en las Bases Nacionales van en contra de la formación integral del estudiante estando previstas en los documentos y necesitan de un análisis crítico, además, observamos también la existencia de una tensión en los documentos para cumplir con las Leyes Generales de la Educación, los intereses políticos y económicos de los Gobernantes y de los tratados internacionales, así como actualizar, reorientar y enriquecer los currículos escolares ajustando-los los cambios de conocimiento y cumplir con los requisitos de la sociedad.

Palabras claves: Bases Curriculares, Estudios Comparados y Educación Física.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Documentos analisados.....	20
Tabela 2. Documentos legais que instituem a elaboração da BNCC	30
Tabela 3 Documentos legais que instituem a elaboração da BNC	35
Tabela 4 - Competências específicas e habilidades no Ensino Fundamental - Bloco Anos Iniciais.	52
Tabela 5 Ensino fundamental – Bloco Anos Iniciais	53
Tabela 6 Ensino fundamental – Bloco Anos Finais	54
Tabela 7 Ensino Médio – Competências específicas e habilidades.....	59
Tabela 8 Distribuição da carga horária do 1º ao 4º ano da Educação Básica.....	65
Tabela 9 Educação Básica	66
Tabela 10 Plano de Formação Geral.....	67
Tabela 11 Plano de Formação Diferenciada Técnico Humanístico-Científico	68
Tabela 12 Plano de Formação Diferenciada Técnico Profissional.....	68
Tabela 13 Plano de Formação Diferenciada Artística da Educação Média.....	69

LISTA DE SIGLAS

ABDC- Associação Brasileira de Currículo

ANPed- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPUH- Associação Nacional de História

BNC- Base Curricular do Chile

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BM- Banco Mundial

CEB- Câmara de Educação Básica

CFT- Centros de Formação Técnica

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF- Constituição Federal

CME- Conferência Mundial de Educação para Todos

CMO- Conteúdos Mínimos Obrigatórios

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

DESECO- Definition and Selection of Competencies

ECNT- Enfermidades Crónicas No Trasmisibles

EFyS - Educación Física y Salud

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FAPES- Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

FMI- Fundo Monetário Internacional

GIDAFS - Grupo de Investigación en Deporte, Actividad Física y Sociedad

IEA- Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento do Ensino

IPEA- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEC- Jornada Escolar Completa

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LGE- Lei Geral da Educação

LOCE- *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*

MEC- Ministério da Educação

MINEDUC-*Ministerio de Educación*

MINSAL- *Ministerio de Salud*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA- Organização dos Estados Americanos

OF- Objetivos Fundamentais

OMC- Organização Mundial do Comércio

OTA- Objetivos Transversais de Aprendizagem

UnB- Universidade de Brasília

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCFG - Plano Comum de Formação Geral

PCFGE- Plano Comum de Formação Geral Eletivo

PFG- Plano de Formação Geral

PFDFHC- Plano de Formação Diferenciada Humanístico- Científico

PFDTA- Plano de Formação Diferenciada Artística da Educação Média

PIRLS- *Progress in Reading and Literacy Study*

PISA-*Programme for International Student Assessment*

PNE-Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL-Programa de Reformas Educacionais na América Latina

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do estado do Rio de Janeiro

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBF-Sociedade Brasileira de Física

SEVS- *Sistema “Eligir Vivir Sano”*

SEM-Sistema Nacional do Mercosul

SIMCE- Sistema de Medição da Qualidade da Educação

SIMCEEFF- Sistema de Medição da Qualidade da Educação Física

UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

TIMSS- *Trends in International Mathematics and Science Study*

PIRLS- *Progress in International Reading Literacy Study*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. BASE CURRICULAR	21
2.1 Base Nacional Curricular do Brasil:breve histórico	24
2.2 Base Nacional Curricular do Chile:breve histórico	29
3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO BRASIL	36
3.1 Competências Gerais e Específicas da Educação Básica	40
3.2 Estrutura da Educação Básica	41
3.2.1 Educação Infantil.....	42
3.2.2 Ensino Fundamental	43
3.2.3 Ensino Médio.....	45
3.3 Educação Física (EF) na BNCC	47
3.3.1 Educação Física na Educação Infantil	49
3.3.2 Educação Física no Ensino Fundamental	49
3.3.2.1 Unidades Temáticas da Educação Física (EF) no Ensino Fundamental..	50
3.3.2.2 Competências Específicas e Habilidades estabelecidas na Educação Física (EF) no Ensino Fundamental	51
3.3.2.3 Educação Física no Ensino Fundamental nos anos iniciais: unidades temáticas e objetos de conhecimento	53
3.3.2.4 Educação Física no Ensino Fundamental nos anos finais: unidades temáticas e objetos de conhecimento	54
3.3.3 Educação Física no Ensino Médio	55
3.3.3.1 Competências Específicas e habilidades da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.....	57
4. BASES NACIONAIS CURRICULARES-BNC DO CHILE	60
4.1 Princípios de Valores e Orientações das Aprendizagens das Bases Curriculares Nacional do Chile	60
4.2 Estrutura da Escolarização Chilena	61
4.2.1 Bases Curriculares da Educação Básica do 1º ao 6º ano básico.....	62
4.2.2 Bases Curriculares da Educação Básica do 7º ano básico ao 2º ano do Ensino Médio	66
4.2.3 Bases Curriculares do 3º e 4º ano do Ensino Médio	70
4.3 Organização das Disciplinas Escolares no Currículo Chileno	71

4.4 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Básico (1º ao 6º ano básico).....	72
4.5 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Médio (7º ano básico ao 2º ano Médio)	74
4.6 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Médio (3º e 4º ano do Ensino Médio)	76
5. BASES NACIONAIS CURRICULARES DO CHILE-BNC E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL-BNCC	80
5.1 Estrutura da Escolarização Chilena comparada com o Brasil	87
5.2 Estrutura das disciplinas na BNCC do Brasil comparada com a BNC do Chile evidenciando a Educação Física	88
6. ALGUMAS CRÍTICAS DAS BASES NACIONAIS CURRICULARES	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto de uma investigação mais ampla que tem por objetivo compreender experiências de crítica e renovação da Educação Física (EF) em países latino-americanos. Com intuito de conhecer a tradição de pensamento na área da Educação Física chilena comparamos os documentos oficiais que norteiam a educação escolar do Brasil e do Chile. Ao cotejá-los, buscamos traçar as semelhanças e as diferenças nas regras educacionais estabelecidas pelos dois países. Dessa forma, esperamos compreender as experiências vivenciadas naquelas realidades, principalmente no que diz respeito da área da Educação Física. Nossa intenção neste trabalho foi contribuir para o campo de estudos comparados em países que compõem a América Latina e, acima de tudo, (re) pensar a área da Educação Física escolar a partir do Brasil e Chile.

Para realizar a pesquisa, decidimos analisar as Bases Nacionais Curriculares da Educação Básica e Média, pois, nesses documentos, constam as normas que direcionam os Currículos Nacionais escolares do Brasil e do Chile. No currículo escolar, conforme afirmação de Sacristán (2013) os conteúdos relativos à aprendizagem foram selecionados e organizados, os quais, por sua vez, regulam, em tese, a prática didático-pedagógica que são desenvolvidas nas escolas durante todo processo de escolaridade. Nesse sentido, percebemos que os conteúdos, as habilidades, as competências, em suma, a prática prescrita nos currículos brasileiro e chileno são definidos, previamente, nas Bases Curriculares. Além disso, verificamos ainda que cada país possui uma Lei específica, nas suas Constituições, que rege o Sistema Educacional e, conseqüentemente, determina normas para as Bases Curriculares.

Conforme analisamos, as Leis atuais dos dois países que tratam da educação escolar possuem em comum a premissa de garantir os princípios de igualdade, da diversidade e da equidade em todo processo de escolarização. Ao investigar esses princípios, constatamos que eles são oriundos do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL¹), que balizou as Bases Nacionais desses países com intenção de promover reformas na área educação, política e econômica da América Latina (UCZAK, 2014).

¹ Segundo Uczak (2014), o PREAL- Programa de Reformas Educacionais na América Latina, foi criado a partir das Cúpulas das Américas no ano de 1994, em Miami, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA). A autora diz que o PREAL tinha o objetivo de formar um consenso em torno das reformas imperativas para defesa da atual ordem econômica vigente. A autora supracitada relata ainda que sua organização em forma de rede agregou lideranças da economia, da política e da mídia, representantes de vários países, protagonistas das reformas voltadas para o mercado. Teve a direção compartilhada por duas agências privadas, sendo uma de Washington (Instituto Interamericano de Desenvolvimento-IAD) e outra no Chile (*Corporación de Investigaciones para el Desarrollo-CINDE*).

Na área da Educação do Brasil e do Chile, constatamos as criações de Bases Nacionais Curriculares. Nesse sentido, verificamos que a Lei nº 20.370 (LGE, 2009) chilena organizou o sistema educacional em quatro níveis: Educação Infantil (conhecida como Educación Parvularia), Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior. Além disso, a LGE define as Bases Nacionais por ciclos. Dessa forma são estabelecidas Bases Curriculares para o ciclo do 1º ao 6º ano básico (BNC, 2018), 7º básico ao 2º ano médio (BNC, 2015) e o 3º ao 4º ano (BNC, 2019). É importante destacar que o processo de elaboração das Bases Nacionais chilena ocorreu em diferentes datas devido às discussões e os interesses sócio-político que o país atravessava. Embora esses documentos tenham sido criados em épocas diferentes, notamos que eles possuem o objetivo comum de transmitir, desenvolver e cultivar valores, conhecimentos e habilidades sobre questões espirituais, éticas, morais, afetivas, intelectuais, artísticas e físicas, direcionando o país, assim diz o texto, para uma sociedade livre, democrática e pluralista.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEM) nº 9.394/96 organizou a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta estrutura foi regulamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que se constituiu num documento único constando todas as orientações para Educação Básica brasileira. Conforme verificamos na tabela 4 mais adiante, o processo da elaboração da Base Nacional Curricular brasileira teve a contribuição de diversos documentos Legais. Nesse sentido, consta na versão final da BNCC (2018) que a Educação Infantil está organizada em creche e pré-escola, o Ensino Fundamental em etapas iniciais e finais e o Ensino Médio composto pela formação geral básica articulada com os itinerários formativos². De um modo geral, a Base tem como finalidade desenvolver integralmente o aluno e a aluna para que eles construam uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para atingir os objetivos almejados, foi utilizada a pesquisa documental e o estudo comparado que serviu de referência investigativa. Nessa direção, buscamos inspirações em Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014), que demonstraram a aplicação do estudo comparado em pesquisas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Segundo os autores, esse tipo de estudo na área da educação surgiu no início do século XX e aos poucos ganhou aceitação no meio acadêmico. Esses autores supracitados, ao realizarem estudos comparados nos sistemas educacionais sulamericanos, observaram as alterações promovidas nos países após o “restabelecimento” da democracia na região e com os dados do Sistema Educacional do

²Nesse momento não aprofundaremos a análise sobre as etapas da Educação Básica tendo em vista que, mais adiante, no tópico que trata da estrutura da Educação Básica brasileira, explicaremos com detalhes a organização de cada etapa de ensino.

MERCOSUL (SEM). O resultado do trabalho desses autores colaborou para acompanhar os investimentos públicos dos sistemas educacionais em tecnologias e na qualificação do ensino público. Além disso, percebemos em outras literaturas que o estudo comparado como forma de abordagem se encaixa em diversas temáticas. Nesse sentido, Pronko (2003) aponta que numerosos estudos na área das Ciências Sociais têm se voltado para a comparação, pois existe uma consciência na área de que há problemas comuns em diferentes países pertencentes ao mesmo conjunto histórica ou geograficamente determinado. Dessa forma, o estudo comparado na América Latina está “[...] ligado à idéia da necessidade de conhecimento mútuo, como pré-requisito para concretizar um projeto comum de desenvolvimento, em virtude das crescentes tendências à integração econômica e política da região” (PRONKO, 2003, p. 575). Aliás, a autora nos chama atenção para as finalidades dos significados e da metodologia da comparação nas Ciências Sociais. Segundo ela, existe atualmente um consenso no campo de estudo das Ciências Sociais que a comparação não se resume ao reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as “unidades de comparação” (PRONKO, 2003, p. 583). Dessa maneira a autora diz que uma das finalidades da comparação é compreender as relações existentes entre elas e compreender cada caso na sua especificidade a fim de enriquecer o conhecimento do outro de si a partir de novas interrogações e perspectivas. Isto significa que fazer comparação sob a perspectiva das Ciências Sociais nos obriga a realizar um movimento de descentramento e re-centramento, ou seja:

Comparamos não para reconhecerno-nos no outro, nem para diferenciarmo-nos dele, mas para definir as próprias singularidades construídas historicamente, as influências comuns, as soluções específicas, para desnaturalizar as explicações construídas a partir de um olhar centrado em nós mesmos (PRONKO, 2003, p. 583).

Além das abordagens temáticas citadas anteriormente, Ciavatta (2009) demonstra que a comparação parte da analogia que é o processo de perceber as diferenças e semelhanças na relação com o outro, pessoas e objetos. Segundo a autora, a questão do outro e do reconhecimento da alteridade é à base do conhecimento da identidade de si mesmo e da distinção em relação aos demais seres. Nessa direção, acreditamos que o método de estudo comparado proposto para esta pesquisa nos ajudará a refletir sobre a identidade e a historicidade da área da Educação Física escolar brasileira no contexto latino-americano, criando possibilidade de ler nossa história a partir do Chile e vice-versa. Nossa leitura não teve a finalidade de apontar erros e virtudes de um dos lados para prescrever ou modificar o futuro, ainda que a possibilidade de discussão hoje talvez possa trazer direcionamentos aos acontecimentos vindouros.

Na área de exatas, Cerqueira (2012) mostra um estudo comparativo entre o Brasil e o Chile sobre a educação matemática e sua influência nos currículos desses países. Ao levantar

indícios sobre os impactos dos resultados de pesquisa em Educação Matemática nos currículos desses países, o autor identificou que as influências impactaram ao serem inseridas nos respectivos currículos, privilegiando a resolução de problemas, a contextualização, o valor didático da história da matemática, conceitos da didática da matemática, concepção construtivista e o uso de tecnologias, em especial o emprego da calculadora. Numa perspectiva sócio-histórica, Gerter Urrutia (2020) também aponta contribuições importantes dos estudos comparados nas culturas escolares do Brasil e do Chile. O autor chega à conclusão que as políticas públicas direcionadas para os países não puderam cumprir seus objetivos por causa do desconhecimento das culturas escolares.

A pesquisa documental qualitativa delinea nosso trabalho também. Nesse sentido, as Bases Nacionais Curriculares que discorrem sobre as regras do Ensino Básico e Médio do Brasil e do Chile foram as principais fontes de produção de dados. Além das Bases Nacionais utilizamos outros documentos oficiais, como as Leis Gerais da Educação e os Decretos que tratam da educação escolar dos dois países para compreender o processo de construção dessas normas. Buscamos também informações nos currículos escolares para entender a operacionalidade dessas regras na organização dos “conteúdos a aprender” (SACRISTÁN, 2013, p.17) que regulam a prática didático-pedagógica que são desenvolvidas nas escolas. A tabela 1 indica os documentos acessados na análise:

Tabela 1- Documentos analisados.

Tipo de Documento	Quantidade	Continua	
		País	Ano
Base Nacional Comum Curricular	01	BR	2018
Bases Nacionais Curriculares 1º ao 6º básico	01	CH	2018
Bases Nacionais Curriculares 3º ao 4º médio	01	CH	2019
Bases Nacionais Curriculares 7º básico ao 2º médio	01	CH	2015
Decreto nº 433	01	CH	2012
Decreto Supremo de Educación nº 433	01	CH	2013
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	01	BR	2013
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	01	BR	2010
Lei 13.415	01	BR	2017
Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB ³	01	BR	1996

³A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

			Conclusão
Lei nº 20670	01	CH	2013
Ley General de Educación nº 20.370	01	CH	2009
Ley Orgánica Constitucional nº 18.962	01	CH	1990
Matriz Curricular	01	BR	2020
Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media actualización	01	CH	2009
Programa de Promoción de la Salud	01	CH	2013
Unidad de Currículum y Evaluación Plan de Estudio	01	CH	2018

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Nesses documentos realizamos análise de conteúdo sob uma lógica indutiva. Neste exercício, seguimos a orientação de Laville e Dionne (1999), procurando elementos convergentes e divergentes a fim de desmontar as estruturas do conteúdo para esclarecer características e extrair significados contidos diretamente nas fontes escolhidas. Assim sendo, “recortamos” e ordenamos os elementos que tratam da Educação Básica e Média dos dois países. Realizado este procedimento, iniciamos a comparação das Bases Nacionais partindo do princípio que a comparação nos permitiria enriquecer o conhecimento do outro assim como o de nós mesmos (PRONKO, 2003). Selecionamos os seguintes aspectos:

- Períodos das datas de construções e promulgações das Bases Nacionais (contexto histórico que estavam passando os países);
- Conceitos de Bases Nacionais Curriculares;
- Princípios de valores e orientações;
- Conceitos e o sentido de competências;
- Estruturas dos Sistemas Educacionais (Educação Básica e Ensino Médio);
- Estruturas das disciplinas nas Bases Nacionais Curriculares;
- A localização da disciplina EF nas Bases Curriculares e nas etapas de Ensino Básico e Médio;
- O propósito da EF nas Bases Curriculares e nas etapas da escolarização;
- Ênfases e foco da EF na Educação Básica e Média;
- As abordagens da EF utilizada para a Educação Básica e Média.

Inspirados na abordagem comparativa, mas, também, utilizando o método da pesquisa documental qualitativa, organizamos este texto de modo a, inicialmente, conceituar, contextualizar (breve histórico) e descrever as Bases do Brasil e do Chile.

Nas descrições, o capítulo 2 tratou dos conceitos e da contextualização histórica das Bases Nacionais curriculares. Nesse capítulo, procuramos apontar os marcos legais e apresentar as Leis Gerais e os Decretos que instituíram a elaboração das Bases Nacionais de cada país. Além disso, nos atentamos em relacionar os documentos oficiais com os contextos sócio-político-econômicos que atravessam os países naqueles momentos.

No capítulo 3 e 4 detalhamos as estruturas e organizações das Bases Curriculares, apresentando as regras definidas para aprendizagens, os princípios e valores que norteiam os documentos e a organização das disciplinas no currículo. Ainda nesses capítulos aprofundamos na Educação Física, apresentando e contextualizando sua inserção nos documentos de cada país. Nesse sentido, procuramos demonstrar nas Bases Nacionais os propósitos da Educação Física, bem como, as competências, os focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens estabelecidas para Ensino Básico e Médio.

Após a fase de descrição, nos ocupamos no capítulo 5 em realizar comparações nos aspectos selecionados que citamos anteriormente. Nessa etapa confrontamos as regras estabelecidas, as estruturas e organizações gerais que a princípio apresentaram muitas semelhanças e poucas diferenças em todas suas extensões. É importante destacar que nosso foco principal foi o de aprofundar estudos na área da Educação Física escolar. Após a comparação, tecemos no capítulo 6 algumas críticas nas informações encontradas utilizando autores que tratam da temática. Esses autores nos ajudaram a dialogar sobre as semelhanças, diferenças e as relações existentes nas comparações realizadas nos documentos, pontuando as principais discussões em comum que envolveu a Educação Física escolar do Brasil e do Chile. Nas considerações finais enfatizamos que é possível (re) pensar a área da Educação Física escolar brasileira a partir do Chile (e vice-versa) por meio da pesquisa comparada. A metodologia utilizada elucidou regras semelhantes no sistema escolar que perpassaram por todos os documentos oficiais analisados. Contudo, o capítulo evidencia que as diferenças encontradas na área da Educação Física escolar entre os dois países estão voltadas para os focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens estabelecidas para o âmbito escolar, cuja intenção é atender as especificidades das questões sociopolítica e econômica de cada país.

2. BASE CURRICULAR

As Bases Curriculares são documentos normativos que direcionam os currículos escolares dos países, como é o caso do Brasil e do Chile. Nestes países, conforme consta nas redações de seus documentos (BNC, 2015; BNCC, 2018; BNC 2018; BNC, 2019), elas estabelecem regras para a Educação Básica e Média cuja intenção prescrita é garantir com equidade e qualidade o direito da aprendizagem de todos os estudantes nas escolas públicas e privadas. Essas Bases Curriculares citadas dizem partir do princípio da formação integral do indivíduo. Entretanto, ao verificarmos as aprendizagens essenciais prescritas nesses documentos, observamos que as aprendizagens são orientadas para o desenvolvimento de competências para que os estudantes adquiram capacidades, habilidades, atitudes e valores com o objetivo de se tornarem pessoas críticas, autônomas e responsáveis na resolução das demandas da vida cotidiana, no exercício da cidadania, na resolução das demandas do mundo do trabalho e contribuam para o desenvolvimento sócio-político-econômico da nação.

Segundo Silva (2014), vários países assumiram a noção de competências/eficiência como protagonista nas reformas curriculares iniciada na década de 1990, fato que também influenciou os países da América Latina. Esse autor diz que as “[...] recontextualizações locais produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgão de fomento internacionais, dos órgãos de Governos locais e de países com os quais estabelecem relações bilaterais ou de blocos econômicos” (SILVA, 2014, p.73) definiram o conceito de competências/eficiência nas reformas curriculares. Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) dizem que as variações temporais, espaciais e as diferentes situações dos países influenciaram as mudanças educacionais. Esses autores explicam que as transformações foram motivadas pela concepção econômica das instituições financeiras internacionais tomando como parâmetros para a elaboração a descentralização, a setorização e a privatização. Silva (2014) diz que essas modificações curriculares convergiram no sentido de expressar interesses políticos e econômicos orientados pelas políticas de mercado. O autor supracitado constata esses interesses em Delors (2001) que trata do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI⁴ enviado para a Or-

⁴A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi formada por um grupo de 14 pessoas de diferentes países, no início de 1993, com a finalidade de traçar orientações sobre a educação mundial. Convocada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, essa comissão elaborou, no ano de 1996, um documento chamado de “Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”. Nesse documento constam 04 (quatro) pilares como princípios para educação mundial, como: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros e; Aprender a ser (DELORS, 1996).

ganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo Silva (2014), no Relatório consta a solicitação da Comissão para que as competências sejam a questão pedagógica central da prática educativa na educação escolarizada em todos os níveis educacionais.

Sendo assim, e considerando este contexto de reformas educacionais até as implementações recentes das Bases Curriculares Nacionais do Brasil e do Chile que pretendemos desenvolver esse tópico demonstrando os antecedentes e marcos legais bem como os contextos sociohistóricos e políticos que contribuíram para a elaboração desses documentos. Seguindo dessa maneira, esperamos que os próximos tópicos sejam mais compreensíveis no que se diz respeito ao contexto sociopolítico em que foram pensadas e construídas as Bases Curriculares do Brasil e Chile.

2.1 BASE NACIONAL CURRICULAR DO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Ao traçarmos uma linha cronológica da Base Curricular brasileira verificamos sua gênese prevista na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, em especial no artigo 210 da CF que reza a seguinte redação: “[...] 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, 1988). Essa redação e outros textos descritos na Carta Magna brasileira apontam a necessidade de criar uma base comum em nível nacional para nortear os currículos brasileiros. Nesse sentido, Macedo (2014) aponta que a linha do tempo elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) demonstra que o debate para construção da BNCC teria iniciado na CF/88 seguindo na LDB/96, provocando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e culminando na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, a autora evidencia que há ausência na linha cronológica do MEC que poderia ampliar e auxiliar a discussão atual, a exemplo, as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas críticas, segundo a autora supracitada, apontam que a discussão para elaboração de uma base nacional brasileira não é recente, talvez seja até antes de ser promulgada a CF/88.

Embora Macedo (2014) nos dê indícios de que existe discussão da Base Nacional brasileira antes da CF/88, não aprofundaremos estudos em fatos e documentos anterior a esse período. Nesse sentido, após a promulgação da CF/88, foi instituído o Conselho Nacional de

Educação (CNE), em 25 de novembro de 1995, pela Lei 9.131 durante governo do Presidente Itamar Franco. Segundo Macedo (2014), o CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi formado para exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Nessa direção, a autora diz que uma das principais atribuições do CNE no período da gestão do Presidente Itamar, referia-se deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério. Diante das articulações políticas, da necessidade de uma base comum na CF de 88, aliada as discussões sobre as diretrizes curriculares nacionais na década 90, isso resulta na promulgação da Lei 9.394/96 (MACEDO, 2014). Conforme a autora, essa norma, criada em 20 de dezembro de 1996, ficou conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEM) e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional regulamentando o Sistema Educacional brasileiro desde a Educação Básica até Ensino Superior, tanto no âmbito público quanto no privado.

Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016), a LDB/96 organizou a Educação Básica brasileira que passa ser instituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os autores dizem que a organização por níveis (Educação Básica e Superior) na Educação brasileira possibilitou uma maior articulação entre as Políticas Públicas Educacionais de modo que, a partir de então, elas puderam ser pensadas de forma a expandir a qualidade educacional em todas as fases do ensino escolar. Contudo, diante dessa organização, os autores supracitados relatam ainda que a idade passou a ser fator que garantiu o direito dos educandos a educação e sua inscrição que ficou estabelecida entre os quatro aos dezessete anos sua obrigatoriedade.

Após a promulgação da LDB/96, conforme consta na linha do tempo do Ministério da Educação (MEC), o Governo Federal elaborou e consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos de 1997, 1998 e 2000. Segundo esses documentos, a intenção do Governo era elaborar diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de algumas particularidades das disciplinas escolares. Desse modo, conforme apontam os PCNs, ele garantiria para as crianças e os jovens brasileiros, independentemente de suas condições socioeconômicas, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o MEC consolida 10 volumes para cada ciclo da Educação Básica começando no ano de 1997 as edições para a 1^a a 4^a série escolar. O MEC diz que essas edições de 1997 foram feitas para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo, no desenvolvimento do currículo, portanto, elas são aponta-

⁵Informamos que, na época da consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema Educacional brasileiro organizava as etapas do Ensino Fundamental por seriação. Ou seja, o ciclo do Ensino Fundamental I consistia em 1^a até a 4^a série, o Fundamental II da 5^a até 8^a série.

das como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Na sequência, em 1998 foram lançados 10 volumes para 5^a até 8^a série do Ensino Fundamental cujo objetivo expresso no documento era ampliar e aprofundar o debate educacional envolvendo as escolas, pais, governos e sociedade. E por último, no ano de 2000, são lançadas 10 edições, divididas em quatro partes, para o Ensino Médio (o PCNEM) com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor nas buscas de novas abordagens e metodologias.

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN, 2013), houve várias críticas sobre os PCNs, dentre elas destacamos as dos educadores que se manifestaram durante os debates de nível nacional ocorrido no período da consolidação desses documentos. Segundo consta na DCN, esses educadores com foco no cotidiano escolar, nas diretrizes curriculares vigentes e nos PCNs implementados pelo MEC entre os anos de 1997 a 2002, relatam que esses documentos se transformaram em meros papéis, pois, eles “preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2013, p.14). Além disso, eles dizem que:

Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdo a serem implementados no Brasil inteiro, como se fosse um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14).

Macedo (2015, p. 1532) diz que em “[...] 1996 a versão final dos PCNs, revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais”. Diante das inúmeras críticas a esses documentos, a autora relata que o CNE toma uma posição intermediária de manter os PCNs como alternativa curricular não obrigatória e elaborar diretrizes curriculares mais gerais para as escolas, algo que não parecia atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários. Segundo autora supracitada, o auge naquele momento (em meados de 1990) eram as definições de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação dos professores sob a orientação do Banco Mundial. Essas reformas, embora com características muito diversas em função dos contextos históricos dos países, foram surgidas na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina (MACEDO, 2015).

Nesse contexto, segundo Macedo (2015) os blocos econômicos que exerciam influência e pressão nas regiões América Latina também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países membros. A autora cita que o plano trienal para o setor educação do MERCOSUL já indicava, nos seus objetivos, a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos dos países participantes do bloco, além disso, os países também propunham bases curriculares nacionais para facilitar o exercício profissional nos diferentes países.

Além dos PCNs que colaboraram nessa trajetória da base comum, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, fixadas na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, também foram importantes no processo de elaboração. Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016), essas Diretrizes foram regulamentadas no ano de 2010 pelas Resoluções de nº 04 e 07 do MEC/CNE/CEB⁶ que fixaram e definiram regras para educação nacional. Conforme o MEC, a Resolução de nº 4, criada em 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e a Resolução nº 7, criada em 14 de dezembro de 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Pertuzatti e Dickmann (2016) dizem que as novas regras estabelecidas na resolução nº 04/2010 foram elaboradas e incrementadas no conjunto de obras que integravam as políticas de gestão da educação da época e elas tiveram uma participação social na sua construção, cujo objetivo era desenvolver uma aprendizagem plena e de qualidade, que respeitasse as diferentes condições sociais culturais, emocionais, físicas e étnicas, bem como colaborar com os projetos pedagógicos das escolas.

Aliado as Diretrizes Curriculares, a construção da Base Nacional brasileira também contou com a colaboração do Plano Nacional da Educação (PNE). Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016), o primeiro PNE foi elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação composto por um grupo de educadores coordenado por Anísio Teixeira e tinha como finalidade atender às disposições da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Eles dizem que o PNE já estava previsto na LDB de 1961, porém não foi implementado devido o golpe militar que estava ocorrendo no país naquele período. Nesse sentido, os autores afirmam que somente no ano de 2001 o PNE teve seu espaço assegurado após a sua aprovação no Congresso Nacional e a partir daí ele passou a ter legitimidade de 10 anos o que contribuiu para a elaboração do atual PNE 2014-2024 sob a Lei nº

⁶ Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

13.005 de junho de 2014. Os autores supracitados relatam que atual PNE foi elaborado com a colaboração da sociedade civil e de estudos de diversos autores. Contudo, o MEC informa que o atual Plano Nacional possui vigência de 10 anos e nele constam 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que 04 das metas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, Macedo (2014) diz que encontros e seminários sobre a base nacional já estavam sendo discutidos por diferentes agentes políticos, públicos e privados, articulações políticas que reiteravam a necessidade de uma base comum. Dentre os agentes políticos envolvidos na discussão, a autora cita o MEC, CNE, CONSED e a UNDIME, dentre os agentes privados ela menciona as instituições financeiras e empresariais, como o Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras entidades, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemam, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Verificamos na página do MEC em 19 de agosto de 2021 que entre 17 a 19 de junho de 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Consta nessa página que esse evento foi um marco importante no processo de elaboração da Base Nacional, pois conseguiu reunir todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração do documento. Diante disso, é instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular pela Portaria nº 592 de 17 de junho 2015 e, em 16 de setembro de 2015 é disponibilizada a 1ª versão da BNCC.

Segundo Aguiar (2018), a primeira versão da BNCC foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Nessa direção, Neira e Souza Junior (2016) dizem que a primeira versão da BNCC ficou disponível no site do Governo Federal⁷ para consulta pública e recebeu várias contribuições. Segundo os autores, para além das pessoas que individualmente se cadastravam na plataforma *on-line*, escolas que aceitaram o convite do MEC inseriram seus comentários e sugestões no portal, elaboraram pareceres e documentos a respeito da temática. Além disso, os autores supracitados mencionam que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Nacional de História (ANPUH) estão entre as muitas entidades que elaboram resenhas críticas sobre o documento. Esses materiais coletados da consulta pública foram or-

⁷ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>.

ganizados e categorizados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ que analisaram as contribuições depuradas (por segmento, área e componente). Neira e Souza Júnior (2016) ressaltam que, embora a 1ª versão da BNCC seja preliminar, nela já estava contemplado o sujeito que se queria formar nas escolas, as concepções de cada etapa de ensino, área, componente, fato que virou alvo de críticas de todos os lados. Uma versão que vislumbra a formação de sujeitos críticos reflexivos engajados na luta por mudanças sociais priorizando procedimentos democráticos sob uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento de competências, cuja finalidade é reconhecer e satisfazer as necessidades vitais e sociais dos membros da sociedade mobilizando recursos de todas as áreas de conhecimentos e de cada componente curricular de forma articulada e progressiva (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Segundo Aguiar (2018), após a análise das sistematizações das contribuições, o MEC, definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão” da BNCC. Esta versão, conforme a autora foi publicizada e passou a ser coordenada pela Undime e Consed que organizaram seminários por todo país utilizando o mesmo princípio de participação e divulgação da primeira versão. Nesse sentido, a autora supracitada diz que o documento foi apresentado para os participantes em forma de componentes curriculares e eles organizaram grupos específicos para votarem se concordavam ou discordavam do material apresentado. Aguiar (2018) diz que o MEC utilizou a mesma metodologia de categorização e análise para apurar as contribuições, ou seja, formalizou um grupo gestor que ficou encarregado de definir quais contribuições seriam acolhidas.

Após processo analisado anteriormente sobre a consulta da segunda versão da BNCC, surgiu a terceira versão. Segundo o MEC (acesso 15 de ago. 2021), esse documento foi entregue ao CNE no mês de abril do ano de 2017 para análise, posterior confecção de um parecer e projeto de resolução com retorno ao órgão. Aguiar (2018) diz que a metodologia empregada na construção da BNCC foi linear, vertical e centralizadora e a terceira versão encaminhada para CNE foi “fragmentada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018), pois, excluiu uma das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio. Mesmo diante das críticas, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, homologou em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabeleceu regras para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dourado e Oliveira (2018) dizem que a versão da BNCC (2017) aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC não apresenta como proposta pedagógica nacional para concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e PNE 2014-2024. Segundo os autores, a terceira versão aprovada no ano de 2017 não

contempla uma concepção ampla de educação definida na Lei, pois os processos formativos não se materializam mediante esforço federativo para construção de currículos com base na unidade e a diversidade que requer a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias visando à garantia do direito à educação conforme instituído pela Constituição Federal (1988).

Retomando o contexto da elaboração da BNCC, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologa, em dezembro de 2018, a parte que diz respeito ao Ensino Médio. Segundo o MEC, a aprovação do texto do Ensino Médio e a inclusão na versão final da BNCC (2018) concretiza uma base comum para toda Educação Básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Diante disso, o Ministro Rossieli disse que foi:

[...] com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018, p. 5).

Enfim, sabemos da complexidade histórica da educação brasileira; diante disso, realizamos uma breve análise das discussões e documentos que contribuíram para construção da BNCC brasileira. Informamos ainda que essa análise será aprofundada no decorrer do trabalho. Nesse sentido, demonstraremos a seguir na tabela 2, alguns documentos legais que instituíram a elaboração da BNCC para que possamos visualizar o caminho histórico percorrido pelo documento que normatiza a educação brasileira.

Tabela 2 - Documentos legais que instituem a elaboração da BNCC.

Continua	
Marco Legal	Síntese da proposição Legal
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998).	Art. 210 Faz referências aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Art. 21 Organiza as etapas da Educação Básica e os níveis dos Sistemas de Ensino brasileiro; Art. 26 Menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter base comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1997).	[...] Afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (PCN, 1997, p.14).
Resolução CNE/CEB nº 04. (BRASIL, 2010)	Art. 14 Destaca que a base nacional comum se constitui de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente [...].

Conclusão

Lei nº 12.796 Diretrizes Curriculares Nacionais e Gerais para Educação Básica. (BRASIL, 2013)	Altera a Lei nº 9.394/96 Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005, (BRASIL, 2014).	Meta 2.2 e Meta 3.3 definem a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão a BNCC para o Ensino Fundamental e Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015)	Institui a comissão de especialista para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.
Lei nº 13.415 ⁸ Ensino Médio. (BRASIL, 2017)	Altera as Leis nº 9.394/96 e 11.494/2007, revoga a Lei 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução do CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2017).	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (exceto para o Ensino Médio).
Resolução do CNE/CP nº 04 (BRASIL, 2018).	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica completando o conjunto constituído na BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

2.2 Bases Nacionais Curriculares do Chile: breve histórico

Segundo a BNC (2015), foi entre os anos de 1990 e 1998 que se estabeleceram os fundamentos de currículo nacional no país. Conforme descrito nesse documento, um aspecto central definido a partir daquele período era a diferença entre um instrumento de “estrutura” que definia a forma aberta das aprendizagens mínimas de cada nível e os Programas de Estudos que constituíam ordenamento temporal dessas aprendizagens no ano. Diante disso, no documento supracitado consta que a partir daquele período a legislação nacional deu a liberdade para que os estabelecimentos educacionais pudessem complementar as aprendizagens mínimas estabelecidas nas Bases Nacionais com novos conhecimentos que expressassem suas diversidades de modo que cada escola pudesse construir as próprias propostas educacionais que correspondessem as suas necessidades e as características dos projetos educativos.

Nessa direção, consta na BNC (2015) que a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990)* nº 18.962, publicada em 10 de março de 1990, estipulou entre os anos de 1990 e 1998 que fossem definidos os Objetivos Fundamentais (OF) e os Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO) para que todas as escolas cumprissem, ou seja, a criação de uma estrutura curricular que atendesse de forma exitosa a cultura escolar até os dias atuais. O artigo 1º da Lei diz que:

⁸A Lei foi citada nesse momento para demonstrarmos a ordem cronológica da elaboração da BNCC. Mais adiante, quando tratarmos da fase do Ensino Médio será feito o detalhamento da legislação.

A presente Lei Orgânica Constitucional estabelece os requisitos mínimos que deverão ser cumpridos nos níveis do ensino básico e médio e regulamenta o dever do Estado de velar pelo seu cumprimento. Do mesmo modo regulamenta o processo de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino educacional de todo nível⁹ (CHILE, 1990, **tradução nossa**).

Segundo Moreno e Gamboa (2014), a promulgação da Lei 18.962/90-*LOCE/90* significou um “*enclave*” autoritário no Sistema Educacional chileno no período de transição da democracia principalmente nas modificações das políticas educativas. O que se pretendia com a legislação era mudar as estruturas educacionais vigentes, mas o que ocorreu foi o fortalecimento dos discursos tecnocráticos e economicistas juntamente com os conceitos de competência, eficiência e eficácia começarem a ser protagonistas no sistema educacional do país. Conforme Barrientos (2016) a Junta Militar do General Augusto Pinochet assumiu o governo do Chile no ano de 1973 e começou a programar um conjunto de políticas públicas com intuito de erradicar o socialismo e resgatar a moral, a política e a economia do país. O autor diz que no âmbito da educação o governo militar aprovou mudanças na legislação escolar chilena entre os anos 1974 e 1981 com a finalidade de reduzir gastos e instaurar um modelo de mercado na educação. O autor supracitado relata ainda que dentre as modificações na Lei a mais significativa foi o Decreto de Lei 3476 do Ministério da Fazenda que estabeleceu normas para os estabelecimentos de ensino particular subvencionado pelo Estado, municipalizou as escolas públicas e modificou a carreira docente. Diante desse contexto, Moreno e Gamboa (2014) dizem que a *LOCE/90* foi um “*enclave*”, pois protegeram todas as políticas impostas pela ditadura definidas na Constituição Política de 1980 fechando todo processo de reestruturação do sistema educacional chileno no período de transição da democracia, estratégia utilizada pela ditadura para perpetuar sua arquitetura educativa neoliberal.

Além das proteções estabelecidas na *LOCE/90*, Moreno e Gamboa (2014) mencionam que as decisões políticas estratégicas tomadas pela *Concertación de Partidos por La Democracia*¹⁰ também interferiram nas modificações da política educacional do país. Segundo os autores, a *Concertación* decidiu não reverter à municipalização que vivia o Sistema Educativo chileno mantendo o sistema de financiamento vigente e os professores não recuperaram suas condições de funcionários públicos. Além do mais, os mesmos autores apontam que o novo governo pós-ditadura tentou evitar toda discussão política no que se diz respeito à reforma

⁹ La presente Ley Orgánica Constitucional establece los requisitos mínimos que deben cumplirse en los niveles de educación básica y media y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Asimismo, regula el proceso de oficialización de los establecimientos educativos de todos los niveles (CHILE, 1990).

¹⁰La *Concertación de Partidos por la Democracia* (Coalizão de Partidos em português), conhecida popularmente como *Concertación* ou *Concertación Democrática*, foi uma coalizão eleitoral de partidos chilenos de centro-esquerda onde confluem social-democratas e democratas-cristão.

educacional. Dessa forma, a *LOCE* foi assumida na sua totalidade, postergando a reflexão acerca das possíveis mudanças na estrutura educativa vigente.

Diante disso, Durán (2018) conta que os anos posteriores à ditadura militar chilena (1973-1990) foram caracterizados por uma configuração de um cenário político que operava a partir da equação entre prudência, realismo, gradualismo e desejos por acordos entre dois grupos políticos hegemônicos: a *Concertación* (formada pelas forças políticas que participaram da vitória eleitoral contra Pinochet no plebiscito de 1988) e a *Alianza* (órgão formado pelos dois principais grupos políticos da direita). Segundo Aguilera e Alvarez (2015), os compromissos por uma democracia pactuada entre os dois partidos e a configuração fechada do sistema político no período da transição da ditadura para a democracia conduziram a dois mecanismos de desativação do movimento social. Um deles foi à projeção de uma configuração ditatorial no que se refere à relação entre sistema político e movimento social utilizada pela *La Concertación de Partidos por La Democracia*, que ganha às eleições de 1989. Segundo os autores essa foi à estratégia mais relevante da *Concertación* para desarticulação das organizações políticos-militares existentes naquele momento. Esses autores dizem que o primeiro plano de desarticular o movimento social também atingiu os movimentos de massas, como a organização dos sindicatos, dos colonos e dos estudantes. A estratégia de desarticular o fluxo das massas, conforme relatam os autores supracitados, tinha a finalidade de resguardar a ordem pública que legitimaria a rápida repressão de qualquer ação de protesto. Durán (2018) caracteriza essa transição de difícil governança ameaçada pelo rastro do autoritarismo configurado em torno da centralidade da normalização democrática, do crescimento econômico e da produção. Assim, o autor diz que no final da década de 1990 o campo político-institucional enfrentou críticas que levou o governo a criar estratégias de inovação política, obrigando-o a uma parcial mudança nas táticas traçadas no “pacto de transição” caracterizando a passagem do autoritarismo à democracia no Chile.

Após uma breve contextualização¹¹ do período de transição pós-ditadura, focando principalmente na mudança educacional chilena, verificamos em Moreno e Gamboa (2014) que, 20 anos depois da promulgação da *LOCE*, esta foi revogada. Pablo (2019) relata que no ano de 2006 ocorreu uma grande mobilização estudantil que ficou conhecida como *Revolu-*

¹¹Chamamos de breve contextualização porque analisamos o principal movimento social que contribuiu para revogação da *LOCE*. Além disso, reconhecemos a importância da “Revolução Pinguina de 2006” (BARRIENTOS, 2016) dentre outros movimentos estudantis e mal-estares sociais (DURÁN, 2018; AGUILERA; ALVAREZ, 2015) que influenciaram nas modificações do Sistema Educacional bem como nas reformas no período de redemocratização chilena.

ción Pingüina para revogação da Lei. Segundo o autor, essa mobilização organizada pelos estudantes da Educação Média, ocorrida no governo da presidenta Michelle Bachelet Jeria, tinha a finalidade de revogar a *LOCE* obrigando o Estado a desempenhar um papel mais ativo e menos subsidiário, acabando com lucro na educação além de acabar com a municipalização da Educação Básica e Média. Conforme relata o autor supracitado, no período entre anos 2006 e 2007 o movimento estudantil organiza nova estratégia de mobilização, diferente do que ocorreu nos grandes protestos nacionais na década de 1980. Segundo ele, o movimento incorporou nas entradas dos estabelecimentos de ensino e liceus o uso de redes sociais (fotologs) e apresentações festivas devido à forte repressão vivida pelos estudantes da Educação Básica no protesto de 2006. Além dessas novas estratégias, Pablo (2019) diz que em 2008 estudantes da Educação Média e Universitários se mobilizaram contra a promulgação da Lei Geral da Educação (LGE), resposta do governo à *Revolución Pingüina*, pois, esse projeto de lei não atendia as propostas de transformação da educação reivindicada pelos estudantes. No entanto, em 17 de agosto de 2009 foi promulgada a *Ley n° 20.370* que estabelece a *Ley General de Educación (LGE)*. Esta Lei se refere aos níveis de ensino da educação parvulária¹², básica e média mantendo as normas relativas ao ensino superior estabelecendo princípios e finalidades promovendo mudanças na maneira de como a população será educada no Chile. O artigo 1º dessa legislação diz que a norma regulamenta os direitos e deveres dos integrantes da comunidade educacional definindo os requisitos mínimos que deverão ser exigidos em cada ano nos níveis da educação Parvulária, Básica e Média (CHILE, 2009). O dispositivo legal regulamenta ainda o dever do Estado por zelar pelo cumprimento dos direitos e deveres e estabelece os requisitos e o processo de reconhecimento oficial dos estabelecimentos e instituições educacionais de todo nível com objetivo de ter um sistema educativo caracterizado pela equidade e qualidade do serviço. Dessa forma, a legislação define que a Educação Básica ficará compreendida entre o 1º ao 6º ano e a Educação Média terá seis (seis) anos de duração (quatro de formação geral e dois de formação diferenciada); essas mudanças entraram em vigência no ano de 2017. Em relação à Educação Parvulária, a legislação estabelece que cabe ao Estado garantir o acesso gratuito para as crianças, bem como o financiamento fiscal para o primeiro e segundo nível de transição (*pré kinder e kinder*).

Na *LGE* (2009) consta a criação de um *Sistema Nacional de Aseguramiento de La Calidad de La Educación* pelo Estado, a fim de controlar a qualidade da educação chilena. Esse Órgão, conforme prescrito na Lei ficou encarregado de manter os padrões de qualidade da

¹²O nível de Educação Parvulária é a fase da educação escolar chilena semelhante à Educação Infantil brasileira.

educação através de quatro Instituições: Ministério da Educação e as novas instituições que foram criadas, o Conselho Nacional de Educação, a Agência de Qualidade da Educação e a Superintendência de Educação. Nessa direção, verificamos na BNC (2018) que o novo projeto institucional gerado pelo *Sistema Nacional de Aseguramiento* estabelece que devam ser definidos padrões de aprendizagem que permitam a organização das escolas de acordo com a aprendizagem dos estudantes e o grau de cumprimento desses padrões, no que se refere aos objetivos gerais indicados na Lei e nas suas respectivas Bases Curriculares. Além disso, na Base (2018) consta que o novo cenário criado por esse *Sistema* exige maior clareza e precisão na definição do que se espera que os estudantes aprendam.

Ao analisarmos o Currículo chileno atualizado e publicado em 18 de agosto de 2009 verificamos que os Decretos Supremos da Educação nº 254/ 256/280 do Ministério da Educação modificaram respectivamente os Decretos nº 220 e 40. Nesse documento consta que os dispositivos modificados estabeleciam objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para a Educação Média e Educação Básica. A partir da mudança eles foram transformados em normas gerais para serem aplicadas em todos os estabelecimentos educacionais do país. Ou seja, o Decreto 254/2009 modificou o dispositivo legal nº 220 e definiu as normas gerais da Educação Média. O Decreto nº 256 manteve o texto original de introdução, mas modificou as seções chamadas de Objetivos Fundamentais Verticais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios que passaram a ser denominadas de Organização da Matriz Curricular Básica. O Decreto 280 de 2009 também modificou a legislação 40/1996 definindo normas gerais e incorporando objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para o Setor de Aprendizagem Indígena do 1º ao 8º ano do ensino básico. Além dessa mudança constatada no Currículo atualizado no ano de 2009, verificamos também que a nova estrutura do documento ficou da seguinte forma: no Capítulo I, estão definidos os conceitos e definições da organização curricular para Educação Básica e Média; o Capítulo II passou a incluir os objetivos Fundamentais Transversais também para Educação Básica e Média e o Capítulo III passou a tratar dos Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios para Formação Geral por Setores de Aprendizagem. Dessa maneira, verificamos que as outras deliberações citadas anteriormente modificaram o Sistema Educacional chileno desde a promulgação da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990)* nº 18.962 até a publicação da *Ley General de Educación (LGE, 2009)* nº 20.370.

Nessa direção, consta na BNC (2019) que a partir da promulgação da LGE/2009, o Ministério da Educação do Chile promoveu um processo de desenvolvimento curricular para os níveis de ensino que correspondem ao Ensino Básico e Médio. Dessa forma, conforme cita

a Base Nacional, no ano de 2012, por meio dos Decretos nº 433 e 439, o Ministério da Educação estabelece Bases Curriculares para os níveis de ensino do 1º ao 6º ano da Educação Básica. Nesse sentido, o artigo 1º do Decreto 433, promulgado 08 de outubro de 2012 e publicado em 19 de dezembro 2012, diz que a referida norma trata da definição das Bases Curriculares para as disciplinas Educação Física e Saúde, Música, Artes Visuais, Orientação e Tecnologia. E o artigo 1º de Decreto 439, promulgado em 23 de dezembro 2011 publicado em 28 de janeiro de 2012, fala que o dispositivo institui Bases para as disciplinas de Linguagem e Comunicação, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Idioma Estrangeiro (Inglês).

Ainda no contexto da criação das Bases Curriculares, verificamos na BNC (2019) que no ano de 2013 o MINEDUC publica os Decretos de nº 452 e 614 e, na sequência do ano, é promulgado o Decreto nº 369. Segundo a Base Nacional, esses decretos se referem à criação das Bases Curriculares para os níveis do 7º ano básico ao 2º ano médio bem como para Formação Diferenciada Técnico-Profissional. O artigo 1º do Decreto 452/2013 fala que a legislação trata do estabelecimento das Bases Curriculares para a Educação Média e Formação Diferenciada Técnico-Profissional. O artigo 1º do Decreto 614/2013 diz que a norma se refere às Bases Curriculares para as disciplinas Língua e Literatura, Matemática, Inglês, História, Geografia e Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física e Saúde para o 7º ano básico ao 2º ano médio. Já o Decreto 369/2015, no seu artigo 1º, estabelece Bases para as disciplinas de Tecnologia, Artes Visuais, Música e Orientação. Dessa forma, a BNC (2019) diz que o Ministério de Educação procurou com essas legislações resguardar a consistência da trajetória formativa dos estudantes mediante um enfoque de continuidade nos critérios e na concepção didática na estrutura curricular dos níveis de ensino indicados. Além disso, em junho de 2019 o Ministério da Educação, juntamente com a Subsecretaria de Educação aprova o decreto 193/2019. Este dispositivo legal trata das bases curriculares do 3º e 4º ano do ensino médio para a Formação Geral nas suas três vertentes (Artística, Humano-Científica e Técnico Profissional) e disciplinas de aprofundamentos para Formação Diferenciada Humanístico-Científica.

Enfim, diante desse breve contexto histórico dissertado, apresentaremos a seguir uma tabela contendo alguns documentos Legais que contribuiram para o estabelecimento das BNC do Chile. Nessa tabela apontamos os marcos legais e as sínteses das redações que instituíram o documento que normatiza a Educação Básica e Média chilena conforme mostrado na tabela 3.

Tabela 3 - Documentos legais que instituem a elaboração das BNC.

Marco Legal	Síntese da proposição Legal
<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i> (LOCE) n° 18.962 (CHILE,1990).	Estipula a definição dos Objetivos Fundamentais (OF) e os Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO) para todos os estabelecimentos escolares.
Decreto n° 40 de 1996 (CHILE, 1996).	Artigo 1° Estabelece objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para a Educação Básica.
Decreto n° 220 de 1998 (CHILE, 1998).	Artigo 1° Estabelece objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para a Educação Média.
<i>Ley General de Educación</i> (LGE) n° 20.370 (CHILE, 2009).	Revoga a LOCE (1990), estabelecendo princípios e finalidades para Educação Infantil, Básica e Média mantendo as normas relativas ao ensino superior.
Decreto n° 254 de 2009 (CHILE, 2009).	Artigo 1° Modifica o Decreto 220/1998 define as normas gerais para Educação Média.
Decreto n° 256 de 2009 (CHILE, 2009).	Artigo 1° Modifica o Decreto 40/1996 define as normas gerais para Educação Básica.
Decreto n° 280 de 2009 (CHILE, 2009),	Artigo 1° Modifica o Decreto 40/1996 define as normas gerais para Educação Básica, incorporando objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para o Setor de Aprendizagem Indígena do 1° ao 8° ano do ensino básico.
Decreto n° 433 de 2012 (CHILE, 2012).	Artigo 1° Estabelece Bases Curriculares para a Educação Básica do 1° ao 6° ano para as disciplinas Educação Física e Saúde, Música, Artes Visuais, Orientação e Tecnologia.
Decreto n° 439 de 2012 (CHILE, 2012).	Artigo 1° Estabelece Bases Curriculares para a Educação Básica do 1° ao 6° ano para as disciplinas de Linguagem e Comunicação, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Idioma Estrangeiro (Inglês).
Decreto n° 452 de 2013 (CHILE, 2013).	Artigo 1° Estabelece Bases Curriculares para Educação Média Formação Diferenciada Técnico Profissional.
Decreto n° 614 de 2013 (CHILE, 2013).	Artigo 1° Estabelece Bases Curriculares do 7° ano básico ao 2° ano médio para as disciplinas Língua e Literatura, Matemática, Inglês, História, Geografia e Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física e Saúde.
Decreto n° 369 de 2015 (CHILE, 2015).	Artigo 1° Estabelece Bases Curriculares do 7° ano básico até o 2° ano médio para as disciplinas de Tecnologia, Artes Visuais, Música e Orientação.
Decreto n° 193 de 2019 (CHILE, 2019).	Artigo 1° Aprova as Bases Curriculares do 3° e 4° ano do ensino médio para a Formação Geral nas suas três categorias (Artística, Humanístico-Científica e Técnico Profissional), disciplinas de aprofundamento para Formação Diferenciada Humanístico-Científica e demais disciplinas especificadas no dispositivo legal. A implementação será a partir do ano de 2020 para o 3° ano e 2021 para o 4° ano do ensino médio.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO BRASIL

De acordo com Ministério da Educação (BRASIL, 2018):

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2018 p. 07).

Conforme consta na BNCC (2018), ela faz parte do Plano Nacional da Educação previsto na Constituição Federal (CF) de 1988. Nesse sentido, Macedo (2015) reforça que a discussão sobre a necessidade de um documento comum para a educação escolar brasileira teve início desde Carta Magna brasileira de 1988. A autora relata que o debate avançou na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, seguindo para a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e culminando na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo a autora supracitada, após a promulgação da versão da BNCC de 2017 ficou definido que documento seria norteador exclusivo da Educação Básica brasileira cuja organização se daria nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no entanto, o Ensino Médio não estava inserido na redação. Entretanto, após a versão final da BNCC em 2018, que incluiu a etapa do Ensino Médio como fase final da Educação Básica, as etapas do ensino ficaram organizadas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Conforme a BNCC (2018) as fases do ensino deverão seguir os princípios éticos, políticos e estéticos da Constituição Federal visando à formação integral¹³ humana a fim de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva segundo as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCN¹⁴ (DCN, 2013) Lei nº 12.796/13.

¹³ A Base Nacional entende que a formação integral implica na compreensão da complexidade e não da linearidade do desenvolvimento humano. Isto quer dizer, segundo o documento, que a Educação Básica deve assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, sem privilegiar a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Nessa direção, a Base Nacional prescreve para a Educação Básica promoção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como ligadas aos desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, segundo o documento, a intenção é “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (2018, p.14).

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conhecida popularmente por DCN, são normas que “[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico” (BRASIL, 2013, p. 08).

As DCN/13 alteraram a Lei nº 9.394/96, a qual mencionava que todos os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter base comum. Nessa alteração, a Lei estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013). Vale lembrar que as primeiras Diretrizes foram fixadas na Lei nº 4.024/61 e regulamentadas quase 50 anos após sua promulgação pelas Resoluções de nº 04 e 07 do MEC/CNE/CEB de 2010 devido aos contextos sócio-políticos que estavam ocorrendo no Brasil naquele momento (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016). Além dessas normas apresentadas, Pertuzatti e Dickmann (2016) dizem que as novas DCN elaboradas no ano de 2013 tiveram a participação social e foram agregadas as políticas de gestão da educação do governo federal. Eles também relatam que a necessidade de se formular uma nova Base Nacional Comum Curricular com a participação social estava sinalizada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no artigo 26 da LDB 9.394/96 bem como no Plano Nacional de Educação na Lei nº 13.005/2014. Os autores apontam para LDB como a legislação organizadora da Educação Básica brasileira definindo para o Sistema de Ensino as etapas da escolarização Infantil, Fundamental e Média. Dessa forma, eles afirmam que essa organização possibilitou uma maior articulação entre as Políticas Públicas Educacionais que poderiam ser pensadas de forma a expandir a qualidade educacional em todas as etapas de ensino. Na ocasião, o Ministro da Educação do Brasil na época, Aloísio Mercadante, disse que as recentes Diretrizes de 2013 estabeleceriam a Base Nacional Comum. Além disso, o Ministro disse também que a Base Nacional guiada pelas DCN ficar responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiro.

Nessas reformas do Sistema Educacional brasileiro influenciado pelas novas normas cuja intenção era expandir a qualidade da educação, apontamos algumas mudanças que foram estabelecidas para a Educação Básica. Dentre as modificações da legislação, citamos a obrigatoriedade do ensino gratuito para indivíduos entre 04 até os 17 anos de idade, o aumento da duração do Ensino Fundamental para 09 anos e a inclusão das modalidades de ensino na Educação Básica. Diante dessas reformas, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) promoveu uma série de estudos, debates, audiências públicas, com a participação de entidades representativas da educação, professores, mantenedoras do ensino privado e pesquisadores da área. Esse movimento, segundo o Ministro Mercadante (2013), objetivava criar estratégias nos sistemas educativos municipal, estadual e federal para incluir as crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade de ingressar na escola. Além de abranger esses indivíduos, conforme disse o Ministro, essas estratégias

tenham também a finalidade de desenvolver plenamente os estudantes para que eles recebessem uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Nesta versão definitiva da Base Nacional verificamos que as aprendizagens essenciais orientadas para a Educação Básica foram direcionadas para o desenvolvimento de competências. Segundo esse documento, as competências devem ser desenvolvidas e asseguradas aos estudantes em todo o processo de escolarização. Para que isso ocorra, a BNCC (2018) define dez competências gerais que devem traduzir no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estabelecidos nas DCN. Além disso, a Base Nacional (2018) também conceitua as competências como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. Contudo, nesse documento diz que essas capacidades devem ser desenvolvidas no estudante para que ele seja capaz de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

3.1 Competências Gerais e Específicas da Educação Básica

Após a definição das competências na BNCC (2018), verificamos que elas foram divididas em competências gerais e específicas, direcionadas para as áreas de conhecimentos e disciplinas da Educação Básica. Segundo a Base Nacional, as competências gerais devem ser desenvolvidas em todo processo de ensino da escolarização; nesse sentido, são definidas dez (10) competências gerais. Dentre elas, citamos a que capacita o estudante valorizar, fruir as diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais, além de participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. De acordo com a ordem numérica do documento, o exemplo citado condiz à competência de número três (03) e demonstra o desenvolvimento de capacidades voltadas para as atitudes e valores. Observamos na Base Curricular a descrição de outras nove (09) competências gerais, também obedecendo a uma ordem numérica; no entanto, o documento não descreve se elas possuem uma ordem hierárquica de aprendizagem. O que está exposto na Base Nacional é que elas:

Inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018, p. 08).

Identificamos na BNCC (2018) as competências específicas direcionadas para as áreas de conhecimento¹⁵ e para as áreas do componente curricular.¹⁶ Conforme o documento, elas condizem diretamente as particularidades das disciplinas e das áreas que, segundo LDB 13.415/2017 no artigo 36 do §1º, são organizadas de acordo com os critérios estabelecidos de cada sistema de ensino. Encontramos ainda no documento diferentes competências específicas definidas para cada ciclo e etapa de ensino de acordo com a progressão do estudante na Educação Básica. Para as competências citadas, a Base Nacional diz que ela “[...] reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]” (BRASIL, 2018, p. 08).

3.2 Estrutura da Educação Básica

De acordo com a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, o Sistema Educacional no Brasil está organizado em níveis, etapas e ciclos¹⁷ de ensino. Nesse sentido, a Lei brasileira estabelece dois níveis para o Sistema Educacional: Educação Básica e Educação Superior¹⁸. A Educação Básica, foco da nossa pesquisa, está estruturada em **etapas de ensino**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio¹⁹. Ainda tratando da organização desse nível, a norma sistematiza o Ensino Fundamental em **ciclos**: Fundamental I e II. Além das estruturas apresentadas, a Legislação brasileira estabelece para a Educação Básica as **modalidades de ensino**²⁰ como: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Profissional e Tecnológica e Educação a Distância.

Na organização da Educação Básica percebemos, na BNCC (2018), prescrição de regras em cada etapa e modalidade de ensino. O documento diz que essas normas estão inter-relacionadas com intuito de garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das cri-

¹⁵Ao analisar a BNCC (2018), verificamos que as áreas de conhecimento são agrupamentos de componentes curriculares (disciplinas) que possuem semelhanças nas suas competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades.

¹⁶De acordo com a BNCC (2018), componente curricular é a disciplina acadêmica que compõe a grade curricular de uma determinada etapa ou nível de ensino escolar. É obrigatória sua inclusão e desenvolvimento com a carga horária mínima determinada no currículo, a fim de que a etapa ou nível de ensino tenha eficiência e validade.

¹⁷O § 1º da LDB diz que “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

¹⁸Citamos a Educação Superior nesse tópico para demonstrar organização do Sistema de Ensino brasileiro por níveis, porém, não vamos aprofundar nessa temática porque não é o foco do trabalho, mas para título de conhecimento esse nível de ensino abrange cursos e programas: cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

¹⁹De acordo com a LDB/96, a gestão da Educação Infantil e Ensino Fundamental são de responsabilidade dos Municípios, a do Ensino Médio é de prioridade do Estado podendo este também atuar em parceria com os Municípios na oferta do Ensino Fundamental, já do Ensino Superior é obrigação da União (Governo Federal).

²⁰Também não iremos aprofundar nas modalidades de ensino, pois, não é o enfoque da pesquisa.

anças, jovens e adultos em todo processo de escolarização. Nesse sentido, a Base Nacional instituiu para Educação Infantil os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o Ensino Fundamental são estabelecidas as competências (gerais e específicas). Segundo orientação da Base Nacional, essas competências devem concorrer com as aprendizagens essenciais que são organizadas nos objetos de conhecimento²¹ do componente curricular. Ao tratar das aprendizagens essenciais para Educação Básica, o documento diz que elas se referem ao desenvolvimento de competências e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Ele indica ainda que “[...] as decisões pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p 13). Nessa perspectiva percebemos na norma que a intenção de definir as aprendizagens foi de orientar os estudantes o que eles devem “saber” a partir da constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores advindos das competências, principalmente, o que eles devem “saber fazer” mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Por fim, observamos nas regras da Base Nacional estabelecidas para o Ensino Médio que elas têm a intenção de garantir para o estudante a formação geral básica²² articulada com os itinerários formativos. Nos tópicos seguintes especificaremos a estruturação de cada etapa de ensino na Educação Básica bem como as articulações das aprendizagens essenciais e as competências.

3.2.1 Educação Infantil

Na Base Nacional (2018) o conceito de Educação Infantil seguiu a definição do artigo 29 da LDB/96. Esta legislação diz que a Educação Infantil é “[...] a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, a BNCC (2018) apresentou o entendimento de criança conforme consta no artigo 4º da Resolução nº 05 do CNE/CEB de 2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Nessa Resolução a criança é compreendida como:

²¹A BNCC (2018) refere-se a objetos de conhecimento os conteúdos, conceitos e processos que são desenvolvidos no componente curricular (disciplina).

²²A Formação Geral Básica é definida na BNCC (2018) como o desenvolvimento das competências e das habilidades articuladas com as aprendizagens essenciais e outros conteúdos em legislação local ou nacional, por exemplo, educação no trânsito que são estabelecidas no currículo e desenvolvidas durante todo o processo da Educação Básica.

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Para esses sujeitos, o artigo 11 da LDB/96 dispôs que os Municípios serão encarregados de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas “[...] sendo que, as creches ou entidades equivalentes serão ofertadas para as crianças de até 03 anos de idade e as pré-escolas para as crianças de 04 a 05 anos de idade”. Aliado a isto, a legislação descreveu ainda que avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança não terá objetivo para promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, no entanto, as creches e as pré-escolas deverão expedir documentos que atestem os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para o atendimento dessa população, a norma definiu dois turnos, o turno parcial diário de 04 h e o turno integral de 07 h. Conforme a Lei, esses turnos devem perfazer no mínimo 800 horas anuais, e no mínimo 200 dias de trabalho, exigindo o controle de frequência mínima de 60% do total de horas, porém, a frequência nessa etapa da Educação Básica também não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com as DCNEI/2009, a BNCC (2018) estabelece como eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil as interações e as brincadeiras. Através desses eixos, a Base Nacional acredita que as crianças podem construir e apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Além dos eixos estruturantes das práticas e das competências gerais proposta para Educação Básica está previsto na Base Nacional seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil. Segundo consta na BNCC, esses direitos são para assegurar:

[...] as condições de aprendizagem das crianças em situações em que elas possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, de modo a partir desse conhecimento elas possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

Diante disso, a BNCC (2018) apresenta os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se que devem ter uma intencionalidade educativa ao serem trabalhados nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Aliado as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças que possuem eixos estruturantes, as interações e a brincadeira que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a Base Nacional descreve também 05 (cinco) campos de experiências. Para a BNCC (2018), esses campos se constituem num um arranjo curricular cuja finalidade é

acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes para entrelaçar com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Segundo a Base Nacional é no âmbito desses campos que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, os campos de experiências em que se organiza a BNCC (2018) são: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo a BNCC (2018), as aprendizagens essenciais estabelecidas para Educação Infantil se constituem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa etapa de ensino, a Base Nacional considera como aprendizagens essenciais os comportamentos, habilidades, conhecimentos bem como as vivências que podem promover aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências tendo como orientação os eixos estruturantes, as interações e a brincadeira. Diante das definições citadas, é importante destacar que a Base Nacional divide a Educação Infantil em três grupos de idades diferentes. Segundo consta no documento, essa divisão tem a intenção de atender as necessidades específicas das diferentes idades das crianças observando as possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento desses indivíduos. Dessa forma, a BNCC (2018) classifica as crianças da seguinte maneira:

- Bebês as crianças que possuem zero (zero) ano até 01 ano e 06 meses de idade;
- Crianças bem pequenas, as que possuem idades entre 01 ano e 07 meses até 03 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas, as que possuem idades de 04 anos até 05 anos e 11 meses. A partir das crianças pequenas, a Educação Básica passa a ser obrigatória.

Para acompanhar e identificar quais aprendizagens está sendo desenvolvida na Educação Infantil, a Base Nacional segue o código alfanumérico, critério padronizado para Educação Básica. Citamos como exemplo o código “EI02TS01” (BRASIL, 2018, p 26). Segundo a regra estabelecida na Base Nacional, os caracteres:

EI = indica a etapa de Educação Infantil;

02 = indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a um ano e seis meses) 02 = Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) 03 = Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses);

TS = O segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas; EF = Escuta, fala pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;

01 = O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (BNCC, 2018, p 26).

Seguindo o critério estabelecido, o código **EI02TS01** se refere ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses). É destaque na Base Nacional que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, essa orientação se aplica para todas as etapas da Educação Básica.

3.2.2 Ensino Fundamental

O artigo 32 da LDB/13 diz que o “[...] Ensino Fundamental é obrigatório, com duração de 09 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 anos de idade [...]” (BRASIL, 2013). Esta mesma Lei reza ainda que essa etapa da Educação Básica terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2019, p. 12).

Observamos na BNCC (2018) que as capacidades citadas anteriormente estão organizadas para etapa do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Conforme consta no documento, os anos iniciais compreendem o 1º ano até o 5º ano e os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano. Na nova legislação da LDB/2013, essa organização do Ensino Fundamental passou a ter 09 (nove) anos de duração, portanto, ele é considerado a fase de transição da educação infantil para o ensino médio atendendo crianças com idades entre 06 até 14 anos de idade. Segundo a Base Nacional, nos anos iniciais, geralmente, os indivíduos estão em idades entre 06 a 10 anos de idade. No documento consta que nessa fase é iniciada a alfabetização e, posteriormente, são introduzidos novos conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento. Para os anos finais é previsto na Base Nacional que a maioria dos alunos e alunas está com idades entre 11 a 14 anos. Nessa direção constatamos no documento orientação de ensino voltada para discussões mais amplas e iniciação de trabalho de percepção do mundo levando os/as adolescentes ao conhecimento da realidade que os cerca e suas relações. Diante dessas orientações definidas na BNCC (2018), verificamos ainda o estabelecimento de cinco áreas de conhecimento para o Ensino Fundamental, a área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dessa maneira notamos também no documento que para cada área do conhecimento foi estabelecida competências específicas. De

acordo com a Base Nacional essas competências são articuladas com os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares. Ao tratar desses componentes, o documento informa que eles são abrangidos nas áreas conforme sua especificidade e afinidade com elas. No entanto, percebemos que existem áreas com mais de um componente alocado, como é o caso das áreas de Linguagens e das Ciências Humanas. Na área de Linguagens, por exemplo, são alocados os componentes, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e, na área das Ciências Humanas, estão inseridas a Geografia e História. Assim, verificamos que a Base Nacional define competências específicas para cada componente curricular.

Segundo consta na BNCC (2018), cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Conforme prescreve o documento, estas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento cuja finalidade é garantir o desenvolvimento das competências específicas. Nesse sentido, observamos na Base Curricular que os objetos de conhecimentos são definidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Assim, semelhante à identificação e o acompanhamento dos direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e alunas no processo de escolarização, a BNCC (2018) também utiliza o código alfanumérico para Ensino Fundamental. Exemplo disso é a tradução do código alfanumérico (EF67EF01) apresentado na Base Curricular (2018, p 30), que segue:

EF = O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental;
67 = O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere à habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue: **Língua Portuguesa/Arte** 15 = 1º ao 5º ano, 69 = 6º ao 9º ano. **Língua Portuguesa/Educação Física** 12 = 1º e 2º anos, 35 = 3º ao 5º ano, 67 = 6º e 7º anos e 89 = 8º e 9º anos;
EF = O segundo par de letras indica o componente curricular: AR = Arte CI = Ciências EF = Educação Física ER = Ensino Religioso GE = Geografia HI = História LI = Língua Inglesa LP = Língua Portuguesa MA = Matemática;
01 = O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2018, p 30).

De acordo com a regra estabelecida pela BNCC (2018), o código alfanumérico exemplificado acima (EF67EF01) refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos. Portanto, é dessa maneira que são orientados as identificações e os acompanhamentos dos desenvolvimentos das habilidades estabelecidas para o Ensino Fundamental.

3.2.3 Ensino Médio

Conforme o artigo 35 da LDB/96, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica tendo duração mínima de 03 anos. A Lei reza ainda que nessa etapa a Educação Básica terá como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Essa etapa da Educação Básica recebe indivíduos a partir dos 15 anos de idade, geralmente, a maioria deles são adolescentes ou já adultos. Segundo Ferretti (2018), a atual reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral,²³ provocou alterações significativas na legislação que modificaram as estruturas dessa fase de ensino. Conforme o autor, essas alterações tiveram o objetivo de tornar o currículo mais flexível para melhor atender os interesses dos sujeitos ingressos nessa etapa final da Educação Básica. A baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, a necessidade de torná-lo atrativo devido os índices abandono e de reprovação dos estudantes, foram às justificativas constatadas na legislação utilizadas para argumentar a reforma do Ensino Médio. Por outro lado, o autor supracitado aponta que a flexibilização curricular proposta na Lei 13.415/2017 deixa a impressão de que as finalidades desenvolvimento sustentável e a preparação dos alunos e alunas para o mundo do trabalho prescritas na BNCC (2018) se reduz a desenvolvimento cognitivo e subjetivo. Isto quer dizer, segundo Ferreti (2018), que a reforma direciona a formação dos estudantes para participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Além disso, o autor aponta que essa mudança na Lei está alinhada com a perspectiva da Teoria do Capital Humano, o individualismo meritocrático, o competitivismo sob a concepção capitalista neoliberal direcionando

²³ Foi promulgada, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (BRASIL, 2017). Nessa nova organização do Ensino Médio, o Ministério da Educação diz que a intenção foi aumentar o tempo de ensino para professores e estudantes. E uma das mudanças definida em Lei foi o aumento da carga horária mínima para a conclusão do Ensino Médio, que passou de 2.400 para 3.000 horas nos três anos desta etapa da escolarização.

a formação escolar do estudante a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista a continuidade no Ensino Superior. Diante dessas argumentações, Ferreti chegou à conclusão de que ofertar um currículo flexível e igual para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio pode correr o risco de aumentar as desigualdades já existentes.

Nessa linha de pensamento, Ramos (2009) demonstra que idealizar um projeto de ensino educacional escolar baseado em competências e habilidades, adequações ao mercado de trabalho e na flexibilização do currículo escolar sob as dinâmicas sócio-produtivas, leva a formações pragmáticas e tecnicistas que são incompatíveis com a formação integral prescrita na Base Nacional. Segundo a autora, o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos para que eles sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. Nesse sentido, conforme a autora supracitada, a escola e os sistemas de ensino necessitam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e a partir de então construir um processo formativo que proporcione aos estudantes acesso aos conhecimentos bem como os insiram no mundo do trabalho questionando a lógica desse mesmo mercado. Ramos (2009) também nos chama atenção sobre a flexibilização dos currículos, que pode significar uma omissão do compromisso com a formação geral e profissional, fato que precisaria ser enfrentado no âmbito da política pública. Contudo, ela diz que a finalidade da educação não deve ser a formação “para” (para o mercado de trabalho ou para vida), deve ser pelo trabalho e na vida, além disso, o trabalho deve ser entendido como necessidade e meio de produzir a existência.

Diante das reflexões dos autores citados anteriormente verificamos no artigo 36 da Lei 13.415/2017 as seguintes alterações na Educação Básica:

O currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos,²⁴ que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- Linguagens e suas tecnologias;
- II- Matemática e suas tecnologias;
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- Formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela formação geral básica articulada com os itinerários formativos. Segundo consta na Base Nacional (2018), essa nova configuração teve o intuito de oportunizar os estudantes escolherem suas trajetórias

²⁴ De acordo com a BNCC (2018), os itinerários formativos acadêmicos referenciados na Lei nº 13.415/17 con- dizem ao aprofundamento de estudos pelos estudantes em uma ou mais áreas curriculares mobilizando compe- tências e habilidades de diferentes áreas compondo itinerários integrados bem como os itinerários da formação técnica e profissional ofertados pelos diferentes sistemas de ensino previsto em Lei.

de estudo conforme seus interesses pessoais. Nesse sentido, constatamos também que foram estabelecidas competências específicas para as áreas de conhecimento do Ensino Médio. A Base Nacional diz que essas competências são articuladas com as competências do Ensino Fundamental, adequando-se as necessidades de formação dos estudantes nessa etapa de ensino. Dessa forma, o documento informa que cada uma delas é relacionada a um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais garantidas para todos os alunos do Ensino Médio. Conforme demonstra a Base Nacional, as habilidades também são identificadas e acompanhadas no Ensino Médio por um código alfanumérico. No entanto, verificamos no documento que, em alguns casos, as siglas se modificavam; isto ocorreu porque foram acrescentadas no código as nomenclaturas das áreas de conhecimentos. Este fato pode ser verificado no exemplo demonstrado na BNCC (2018, p. 34) na passagem que trata do código alfanumérico **EM13LGG103**. Segundo este código as siglas indicam:

[...] **EM** = O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio;
13 = O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos;
LGG = A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias LP = Língua Portuguesa;
MAT = Matemática e suas Tecnologias CNT = Ciências da Natureza e suas Tecnologias CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
103 = Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais (BRASIL, 2018, p 34).

Contudo, o código alfanumérico **EM13LGG103** exemplificado e decifrado acima se refere à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1. Segundo consta na Base Nacional, essa habilidade citada pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio conforme as definições curriculares dos sistemas de ensino. A Base Nacional (2018) ressalta que isso ocorre porque a numeração sequencial utilizada para identificar as habilidades não representa uma ordem hierárquica das aprendizagens, portanto, cabe aos sistemas e escolas definirem a progressão das aprendizagens de acordo com seus contextos locais.

3.3 Educação Física (EF) na BNCC

A Base Nacional (2018) considera a Educação Física (EF) na etapa Ensino Fundamental um componente curricular que possui o propósito de tematizar 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. Segundo a Base Nacional, a EF tendo as práticas corporais como eixo temático, “[...] oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiências das crianças, jovens e adultos, na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (BRASIL, 2018, p. 213). Nesse sentido, a Base Nacional (2018) diz que as práticas corporais definidas na norma devem ser abordadas nas aulas de EF como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório promovendo para os estudantes vivências e experiências corporais para além da racionalidade científica. Estabelecidas nessa perspectiva, verificamos que o documento direciona o ensino do movimento humano nas aulas de EF a ser trabalhado sob o ponto de vista da cultura. Além disso, o documento enfatiza que o movimento humano definido para disciplina não deve se limitar ao ensino de deslocamento de espaço-tempo de um corpo. Nesse sentido, a Base Nacional (2018) considera três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: “[...] movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde”. (BRASIL, 2018, p. 213).

Considerando os elementos citados anteriormente, Base Nacional (2018) diz que cada prática corporal propicia para o sujeito uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. Nesse sentido, o documento afirma que a vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para ela ser significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, verificamos que Base Nacional (2018) entendeu as práticas corporais como textos culturais de passíveis de leitura e produção. Segundo consta no documento, esse entendimento das práticas justificou a articulação da EF na área de Linguagens de acordo com a Resolução nº 07 do CNE/CEB/2010. No entanto, Rodrigues (2018) nos alerta que a alocação da EF na área de Linguagem precisa ser mais abordada ou justificada. Pois, segundo o autor, tanto no caso dos cursos de graduação e de pós-graduação, a EF é reconhecida como parte da área de saúde.

3.3.1 Educação Física na Educação Infantil

Ao descrevermos a Educação Infantil percebemos que idéia de componente curricular (disciplina) na Base Nacional não se aplica nessa etapa da Educação Básica; em consequência disso, não encontramos descrito no documento a disciplina Educação Física. Apesar disso, há algumas características do documento que estabelecem afinidades eletivas com temas que, tradicionalmente, são abordados pela Educação Física. Por exemplo, nas interações, relações e práticas cotidianas em que as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva tendo o corpo, os gestos, os movimentos e as brincadeiras como aspectos centrais no trabalho pedagógico com esses indivíduos. Essa concepção também é utilizada para definir as unidades temáticas, competências específicas e as habilidades da EF para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mello et. al (2016) apresentam alguns pressupostos e interfaces definidos na Base Nacional (2018) que sinalizam para estas afinidades. Dentre os pressupostos e interfaces encontrados pelos autores no documento, citamos, a exemplo, a noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentido, inscrita num contexto cultural e distante de uma idéia estereotipada e biologicista. Citamos também o reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Diante disso, os autores supracitados dizem que o processo de educação da pequena infância, tendo o corpo/movimento e os jogos e brincadeiras são contribuições importantes da área de EF, posto que atuem como norteadores centrais das ações pedagógicas, fato que tem contribuído para fomentar a presença do professor com formação nessa área de conhecimento nas instituições dedicadas à Educação Infantil. Contudo, verificamos essa realidade em algumas Secretarias Municipais de Educação do Espírito Santo (Vitória e Serra, por exemplo) que contratam professores licenciados em EF para atuar na Educação Infantil do município. Esta não é uma situação instituída em outros municípios do país.

3.3.2 Educação Física no Ensino Fundamental

Segundo consta na BNCC (2018), a Educação Física é um componente curricular que, no Ensino Fundamental, está inserida na área de Linguagens. Nesse sentido ela tem o propósito de:

Assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da

cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

Esse propósito indica a relevância da Educação Física ser ministrada nas escolas brasileiras sob o aspecto da cultura. Os enfoques pedagógicos definidos para disciplina na Base Curricular (2018), como, os saberes corporais, as experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas também reforçam o desenvolvimento das práticas corporais numa perspectiva cultural. Além disso, a BNCC orienta a vivência do movimento humano como prática pedagógica que gera conhecimento muito particular e insubstituível para o aluno e a aluna. Entretanto, para que o conhecimento seja significativo, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Portanto, essas são as orientações, os enfoques pedagógicos e os propósitos da Educação Física no âmbito escolar. A seguir, descreveremos as estruturas estabelecidas para disciplina na etapa do Ensino Fundamental.

3.3.2.1 Unidades Temáticas da Educação Física (EF) no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental cada prática corporal tematizada compõe uma das seis unidades temáticas. Ou seja, são definidas na BNCC (2018) para a Educação Física as unidades temáticas brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura para a Educação Física. Estas unidades são orientadas a serem desenvolvidas na disciplina no decorrer de todo processo do Ensino Fundamental.

Na unidade temática relacionada a brincadeiras e jogos são indicadas para Educação Física que sejam exploradas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço. Essas atividades são caracterizadas pela criação, alteração de regras, obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente e pela apreciação do ato de brincar. Na unidade esporte, é orientado que seja trabalhado com os alunos os critérios de cooperação, interação com o adversário, o desempenho motor e objetivos táticos da ação dos esportes. Ainda nessa unidade são estabelecidos os esportes de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate. Para as ginásticas é estabelecido trabalhar a ginástica geral, de condicionamento físico e de conscientização. Vale ressaltar que as ginásticas possuem formas de organização diferentes, portanto, a BNCC (2018) define cada uma delas. A temática referente à dança é direcionada para explorar o conjunto de práticas caracterizado como movimentos rítmicos. Estes movimentos são organizados em passos e evoluções específicas que muitas vezes são

integradas a coreografias. Nesse sentido, existe uma orientação para trabalhar as danças individuais, dupla ou em grupos. Já na unidade de lutas, o foco são as disputas corporais. Através delas devem ser desenvolvidas nos participantes técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Na temática, práticas corporais de aventura, a BNCC orienta explorar expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas estimuladas por práticas pedagógicas situacionais criando um ambiente desafiador para que o estudante consiga interagir com o ambiente e resolva o problema proposto no desafio.

Contudo, a BNCC (2018) destaca que a unidades temáticas que tratam das práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Porém, elas devem ser reconstruídas com base na função social e com suas possibilidades de materialização no contexto escolar.

3.3.2.2 Competências Específicas e Habilidades estabelecidas na Educação Física (EF) no Ensino Fundamental

Conforme descrevemos em tópico anterior, a Base Nacional (2018) considera competências a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse documento também traz a noção de habilidades, que indica o que os indivíduos devem aprender a fazer e sempre está associada a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar. Nesse sentido, a Base Nacional delimita as habilidades e privilegia oito dimensões de conhecimento: a dimensão da experimentação, do uso e apropriação, da fruição, da reflexão sobre a ação, da construção de valores, da análise, da compreensão e do protagonismo comunitário. Para cada unidade temática e objeto de conhecimento foram estabelecidas dimensões de conhecimento para que o aluno ou aluna adquiram competências para resolver questões da vida real citadas anteriormente. Vejamos, portanto, o exemplo exposto na tabela 4:

Tabela 4 - Competências específicas e habilidades no Ensino Fundamental - Bloco Anos Iniciais.

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento para 1º e 2º Anos	Habilidade (EF12EF01)
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular Brasileira (2018).

No exemplo citado acima podemos observar que na unidade temática brincadeiras e jogos, o objeto de conhecimento definido para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental foram às brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Verificamos nessa a habilidade que a Base Nacional orientou como prática e cognição o desenvolvimento das dimensões experimentação, fruição e a recriação das diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Ainda nessa habilidade observamos que as dimensões socioemocionais foram direcionadas para o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais de desempenho dos colegas. Construímos a tabela 04 para demonstrar a maneira que a Base Nacional articula as dimensões do conhecimento com a unidade temática e o objeto de conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental. Entretanto, o documento diz que não existe hierarquia e nem tampouco uma ordem entre as dimensões no âmbito didático, mas, elas exigem abordagens e graus de complexidade diferentes para que se tornem relevantes e significativas para formação dos estudantes.

Além das habilidades observamos na Base Nacional (2018) a definição de dez competências específicas que possuem como eixo central as práticas corporais na Educação Física. Dentre elas citamos, como exemplo, “[...] compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (BRASIL, 2018, p. 223). É importante destacar que o documento considera práticas corporais aquelas realizadas fora das obrigações doméstica, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental, práticas corporais inseridas no âmbito da cultura. Para essas práticas são definidos três elementos fundamentais comuns que devem ser levados em consideração no âmbito escolar: o movimento corporal como elemento essencial, a organização interna (de maior ou menor grau) pautada numa lógica específica e o produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Assim, verificamos na Base Nacional que as competências específicas da EF estão voltadas

para a formação estética, sensível e ética dos estudantes tendo em vista que a disciplina está alocada na área de linguagens e, junta com os demais componentes curriculares da área, assume também o compromisso com a qualificação para leitura, a produção e a vivência das práticas corporais desses indivíduos. Diante disso, conforme consta no documento, a disciplina pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos e alunas no Ensino Fundamental criando oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Contudo, a Base Nacional determina que os professores de EF devam buscar formas de trabalhos pedagógicos pautadas no diálogo, desconsiderando as ações uniformes.

3.3.2.3 Educação Física no Ensino Fundamental nos anos iniciais: unidades temáticas e objetos de conhecimento

Conforme a BNCC (2018), nas unidades temáticas estão contidos os objetos de conhecimento e as habilidades específicas de cada componente curricular para serem desenvolvidas com os estudantes ao longo da Educação Básica. No entanto, as habilidades definidas para Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental são organizadas em dois blocos, ou seja, o bloco para 1º e 2º ano e o para 3º ao 5º ano. Essa estrutura tem a finalidade de aumentar a flexibilidade das delimitações dos currículos escolares, tendo em vista a adequação às realidades locais de cada escola (BRASIL, 2018). Dessa forma, a tabela 5 demonstrará como são organizados as unidades temáticas e os objetos de conhecimentos nos blocos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 05- Ensino fundamental – Bloco Anos Iniciais.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	
	1º e 2º Anos	3º ao 5º Ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.
Esportes	Esportes de marca e Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede. Esportes de invasão.
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional. Lutas de matriz indígena e africana.
Práticas corporais de aventura	----	----

Fonte: Base Nacional Comum Curricular Brasileira (2018).

A tabela 5 apresenta as unidades temáticas iguais para os dois blocos. Embora elas sejam iguais, os objetos de conhecimentos definidos são diferentes; por exemplo, a unidade temática brincadeiras e jogos. Para o 1º e 2º anos iniciais, a BNCC (2018) orienta os objetos de conhecimentos as brincadeiras e os jogos da cultura popular no contexto comunitário e regional. E a mesma temática também indicada para 3º ao 5º ano, porém, os objetos são diferentes, ou seja, os objetos orientados são as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e as brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. Assim, conforme explicado na tabela 4, a BNCC (2018) estabelece para cada unidade temática e objeto de conhecimento, habilidades para serem desenvolvidas com os alunos e as alunas. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, as demais habilidades, unidades temáticas e os objetos de conhecimento são estruturados na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.2.4 Educação Física no Ensino Fundamental nos anos finais: unidades temáticas e objetos de conhecimento

De acordo com a BNCC (2018, p. 231), “[...] nos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes se deparam com diversos docentes, isto torna mais complexas as interações e a sistematização dos estudos”. No entanto, é esperado nessa fase final que os alunos sejam capazes abstrair e de acessar diferentes fontes de informação permitindo-os maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais. Dessa forma, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades são estruturados e estabelecidos atentando para as particularidades dos estudantes nessa fase final do Ensino Fundamental. Assim, a tabela 6 apresenta a organização das unidades temáticas e objetos de conhecimento para essa etapa de ensino.

Tabela 06- Ensino Fundamental – Bloco Anos Finais.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	
	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	----
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular Brasileira (2018).

Semelhante à tabela 4, a tabela 6 apresenta unidades temáticas iguais para os dois blocos, porém, os objetos de conhecimentos diferentes. Um destaque nessa tabela é a indicação da temática, práticas corporais de aventura para os anos finais do Ensino Fundamental. Aproveitando esse destaque, verificaremos na tabela acima as diferenças dos objetos conhecimentos estabelecidos pela BNCC (2018). Ou seja, para o 6º e 7º ano são estabelecidas as práticas corporais de aventura urbanas e, para 8º e 9º ano, as práticas corporais de aventura na natureza.

Seguindo a mesma lógica do código alfanumérico explicado anteriormente para a fase inicial, a BNCC (2018) orienta também habilidades nessa etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, as práticas corporais de aventura. Acompanhando a sequência da tabela 06 o código EF89EF21 estabelece habilidade para que o aluno seja capaz de identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza e suas transformações históricas (BRASIL, 2018). Portanto, semelhante às séries iniciais essa também é a regra utilizada para organizar as demais habilidades, unidades temáticas e os objetos de conhecimento na Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.3.3 Educação Física no Ensino Médio

De acordo com o artigo 36 da Lei 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, a Educação Física nessa etapa da Educação Básica não é considerada um componente curricular. Conforme a nova regra, a Educação Física é classificada como aprofundamento, reflexão de estudos e práticas e experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura ofertada nos diferentes arranjos curriculares organizados na área de Linguagens e suas tecnologias. Segundo a BNCC (2018), ela tem o propósito de desenvolver competências e habilidades nos alunos e alunas que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos dos componentes curriculares da área simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para suas formações gerais. Dessa forma, segundo a BNCC (2018), ela tem o compromisso de possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socio-culturais que envolvem o uso das linguagens nessa etapa de ensino. Portanto, o propósito específico da disciplina no Ensino Médio:

É possibilitar ao aluno e a aluna explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associa-

dos a ela, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção (BRASIL, 2018, p. 483).

Diante do propósito citado acima, a BNCC (2018) estabelece para EF no Ensino Médio o enfoque nas vivências e as experiências das práticas corporais (novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura). Conforme a Base Nacional, esse enfoque tem o objetivo de promover reflexões para os alunos e as alunas de modo que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. É importante destacar que os recentes direcionamentos da Base Nacional (2018) para EF no Ensino Médio tiveram fortes influências da nova reforma do Ensino Médio, que promoveu alterações radicais na proposta da LDB/96 para Educação Básica (FERRETTI, 2018).

Essa reforma tratada na Lei 13.415/17 alterou a Lei nº 9.394/96 e instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme discutido em tópico anterior. No que se refere à EF para o Ensino Médio, a legislação alterou a disciplina de componente curricular para estudos e práticas. Ou seja, no § 3º do art. 26 da LDB nº 9.394/1996 (Lei nº 10.793/2003) dizia que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
 I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 II – Maior de trinta anos de idade;
 III – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
 IV – Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 V – (VETADO)
 VI – Que tenha prole. (BRASIL, 1996).

A partir da alteração na legislação o § 2º da Lei 13.415/17 passou a vigorar que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2018). Segundo Ferretti (2018), a Lei 13.415/17 determinou que esses componentes curriculares se fizessem presentes obrigatoriamente nos currículos escolares apenas sob a forma de estudos e prática. Isto quer dizer, nas palavras da Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro (2017), uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da Revista Nova Escola no ano de 2017, que não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar.

No entendimento de Ferretti (2018), essa fala significa que os componentes curriculares passam apenas na dependência de contribuir (ou aplicação) para o estudo de um determinado tema, não como um conjunto de um determinado campo de conhecimento. Esse ponto de vista do autor verificado na Matriz Curricular²⁵ (2020) brasileira consta para Ensino Fundamental a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao estudante nos termos do § 3º do art.26 da LDB nº 9.394/1996 (Lei nº 10.793/2003), porém, essa informação não se encontra registrada para o ciclo do Ensino Médio. Diante dessa constatação na Matriz Curricular, percebemos que a EF não é considerada componente curricular e nem obrigatória dentro da nova proposta para o Ensino Médio. Além disso, verificamos também que a concepção de prática facultativa da EF definida na Lei direcionada para o Ensino Fundamental se restringe a realização de práticas corporais numa abordagem biológica. Essa restrição não foi encontrada no Ensino Médio, pois, nessa etapa de ensino, a EF não é considerada como componente curricular obrigatório, mas como aprofundamento, reflexão de estudos, práticas e experimentação cuja finalidade é possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

3.3.3.1 Competências Específicas e habilidades da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio

A Base Nacional (2018) diz que a área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, observando a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Diante disso são estabelecidas competências específicas para área a serem desenvolvidas no decorrer de todo processo do Ensino Médio. Nesse sentido, são definidas sete competências específicas e uma delas define que o aluno e a aluna sejam capazes de compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais). Nessa competência, por exemplo, é esperado pela Base Nacional que os estudantes sejam mobilizados para receber e produzir discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias. É esperado também que esses indivíduos ampliem suas formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e continuar aprendendo

²⁵ Matriz Curricular é um documento que especifica as disciplinas e as cargas horárias de cada curso.

(BRASIL, 2018). Nessa direção também são estabelecidas na Base Nacional as demais competências específicas para serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio.

É importante destacar que as competências específicas definidas no Ensino Fundamental foram divididas em unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades enquanto no Ensino Médio elas foram organizadas por áreas de conhecimentos e itinerários formativos. Nesse sentido, verificamos na Base Nacional (2018) que as competências específicas do Ensino Fundamental estão voltadas para as dimensões da experimentação, do uso e apropriação e da fruição enquanto as do Ensino Médio estão direcionadas para as dimensões da reflexão sobre a ação, a construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Neste contexto, conforme consta no documento a exemplo, a EF no Ensino Fundamental, foco do nosso estudo, tem o propósito de possibilitar aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentido que estão em jogo na sua apreciação.

A Base Nacional diz que EF inserida na área de Linguagens no Ensino Fundamental procura garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Além disso, no documento consta que essas práticas foram trabalhadas visando: à identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; o reconhecimento dos modos de viver e perceber o mundo implícito a elas; o compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressas; à percepção das marcas identitárias e à desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes e; à reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo bem como quanto a padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde. Por outro lado, a Base Nacional diz que a Educação Física inserida na área de Linguagem e suas tecnologias do Ensino Médio, além de proporcionar para os estudantes a experimentação, ela deve desafiar os alunos a refletirem sobre as práticas corporais aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde.

Tabela 7- Ensino Médio – Competências específicas e habilidades.

Área de Conhecimento	Competência Específica 1	Habilidade (EM13LGG101)
Linguagens e suas tecnologias	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular Brasileira (2018).

Aliado a isso, a Base Nacional (2018) estabelece as habilidades de acordo com as especificidades das competências, conforme exemplo mostrado na tabela 7.

A mesma lógica utilizada para identificar as habilidades do Ensino Fundamental também é utilizada no Ensino Médio. Nesse sentido, o código alfanumérico **EM13LGG101** citado anteriormente orienta para o aluno a habilidade compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. Portanto, essa regra é orientada para as demais habilidades das competências específicas da área Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.

4. BASES NACIONAIS CURRICULARES - BNC DO CHILE

Segundo consta nas Bases Nacionais Curriculares (BNC, 2018), a Lei Geral da Educação do Chile (LGE) nº 20.370/2009 idealizou o sistema educacional de todo país. No artigo 3º da Lei diz que o sistema educacional chileno se constitui sobre a base dos direitos garantidos na Constituição, assim como nos tratados internacionais ratificados pelo Chile que se encontram vigentes, em especial, o direito a educação e a liberdade de ensino. Pensando na lógica interna do sistema, a BNC (2018) fala que a legislação previu a necessidade de um instrumento principal do currículo nacional, que ficou conhecido de Bases Curriculares, para atingir um melhor grau de definição do que se espera que os alunos e alunas aprendam. No artigo 31 do Título II parágrafo 1º da *LGE/2009* descreve que corresponderá o Presidente da República, mediante decreto supremo expedido pelo Ministério da Educação (MINEDUC), com prévia aprovação do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as Bases Curriculares para a Educação Parvulária, Básica e Média. Estas definirão, por ciclos ou anos, respectivamente, os objetivos de aprendizagem²⁶ que permitam o cumprimento dos objetivos gerais para cada um dos níveis estabelecidos na Lei (CHILE, 2009).

A legislação reza ainda que as Bases Curriculares terão uma vigência mínima de seis (seis) anos e nas suas modificações e atualizações deverão incorporar, pelo menos, os processos de diagnóstico, consulta, avaliação e *opinião*. Entretanto, em casos bem fundamentados, poderão ser feitas atualizações ou adequações nas disciplinas ou nas especialidades da modalidade técnico-profissional num período inferior estabelecido anteriormente.

4.1 Princípios de Valores e Orientações das Aprendizagens das Bases Curriculares Nacional do Chile

Os princípios de valores e as orientações das aprendizagens das Bases Curriculares do Chile são norteados pelos princípios de valores e orientações prescritas na *LGE/2009*. Nesta legislação, o artigo 2º considera a educação como um processo de aprendizagem permanente que abarca as distintas etapas da vida das pessoas e que tem como finalidade alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico mediante a trans-

²⁶ De acordo com a Lei Geral da Educação, as categorias de prescrição curricular são os objetivos de aprendizagem. As Bases Curriculares definem duas categorias de Objetivos de Aprendizagem que, em seu conjunto, dão conta dos conhecimentos, as habilidades e atitudes que os alunos devem aprender para cumprir os objetivos gerais para o nível de Ensino Básico indicado por Lei. Esses são os objetivos de aprendizagem transversais para todo o ciclo e os objetivos de aprendizagem por curso e disciplina.

missão e o cultivo de valores, conhecimentos e habilidades. Esses princípios, conforme determinação da Lei está baseada no respeito e na valorização dos direitos humanos, nas liberdades fundamentais, na diversidade cultural, na paz, na identidade nacional capacitando as pessoas a levarem suas vidas plenamente, a viverem e participarem de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e atuante na comunidade trabalhando e contribuindo para o desenvolvimento do país. Além disso, as Bases Curriculares (2018) consideram o direito a educação e a liberdade de ensino como direitos essenciais que emanam da natureza do homem e que o Estado deve assegurar e respeitar para cumprir seu objetivo último de promoção do bem comum.

Aliados aos princípios de valores, verificamos que as aprendizagens prescritas nas Bases Curriculares do Chile se fundamentam em alguns critérios e orientações. Dentre os 09 critérios e orientações, citamos a finalidade da Educação do país. Segundo consta na BNC (2018), toda a educação do país deve oferecer ao estudante a possibilidade de desenvolver suas capacidades de forma integral de acordo com sua idade. Para esse critério, as orientações são que as aprendizagens devem ser desenvolvidas nos campos da moral, espiritual, intelectual, afetivo e físico. Nessa direção, os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos do currículo precisam ser selecionados para que contemplem tanto o conhecimento quanto as habilidades e as atitudes que os alunos necessitam adquirir ao longo da escolarização para atuarem em diferentes áreas de suas vidas. Contudo, as Bases Curriculares (2018) dizem que os princípios, os critérios e as orientações são estratégias técnica e pedagógica para garantir uma educação escolar comum para toda população levando em consideração as diversidades que constituem o país.

4.2 Estrutura da Escolarização Chilena

De acordo com o artigo 17 da Lei Geral da Educação chilena (*LGE*) nº 20.370/2009, o sistema educacional no país divide a educação escolar em quatro fases - Parvulária (pré-escola), básico, médio e superior²⁷, sendo que as três primeiras são obrigatórias. A *LGE* estabelece um período de doze anos para escolarização dos estudantes dividindo-se em Educação Básica e Média. A Educação Básica compreende a etapa de ensino escolar que vai do 1º ao 6º

²⁷ Conforme a *LOCE/90*, no Chile todas as escolas públicas são municipalizadas e a *LGE/2009* reza que a obrigatoriedade da pré-escola ocorre a partir dos 5 anos de idade da criança. Antes dessa idade a educação infantil não é obrigatória por Lei.

ano básico e a Educação Média do 7º básico ao 4º ano. O ensino superior²⁸ conta com três modelos de instituições: as Universidades, que podem emitir títulos profissionais e graus acadêmicos de licenciatura mestrado e doutorado; os Centros de Formação Técnica (CFT), que oferecem cursos com duração de dois anos emitindo título de técnico e nível superior; e os Institutos profissionais, que podem emitir títulos de técnico de nível superior e títulos profissionais que não requerem o grau acadêmico de licenciatura.

Para cada fase da educação escolar apresentada em parágrafo anterior, o Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) define normas. Um exemplo disso são as Bases Curriculares estabelecidas para o 1º ao 6º ano básico (2018), 7º básico ao 2º médio (2015) e para 3º e 4º médio (2019). Estas Bases Curriculares organizam a educação básica e média em três áreas de formação, a Geral, a Diferenciada e a Livre Disposição. Segundo consta nesses documentos, na Formação Geral existe a oferta de uma educação de qualidade na perspectiva de desenvolver habilidades responsáveis, ativa, reflexiva e crítica na esfera da vida dos estudantes. Faz parte dessa formação as etapas de ensino da Educação Básica e os primeiros anos da Educação Média, tendo também uma presença variável nos últimos anos da escolaridade.

A Formação Diferenciada distingue canais de especialização nas três modalidades do Ensino Médio, humanístico-científica, técnica profissional e artística. De acordo com o Currículo atualizado em 2009, essa formação se baseia na necessidade de atender às competências, interesses pessoais e a disposições vocacionais dos alunos e das alunas harmonizando suas decisões pessoais conforme a cultura nacional, o desenvolvimento produtivo e social cidadão do país. A fase de formação diferenciada inicia intensivamente a partir do 3º ano médio. Essa fase pode variar de escola para escola conforme a oferta dos planos de especialização para atender os interesses e as aptidões dos estudantes bem como para atender as definições curriculares e institucionais do estabelecimento de ensino.

A Livre Disposição é um espaço temporal não regulado pela matriz curricular nacional que pode ser destinado para formação geral, diferenciada ou atividades curriculares definidas pelos estabelecimentos de ensino. Ou seja, é a liberdade que os estabelecimentos escolares possuem para elaborar seus próprios planos e programas de formação.

Para o desenvolvimento das formações (Geral e Diferenciada), as Bases Curriculares organizam as etapas de escolarização no currículo em níveis, ciclos e setores de aprendizagem. De acordo com as Bases Curriculares do Chile, as etapas são organizadas da seguinte forma:

²⁸ Não iremos aprofundar estudos nas fases da educação pré-escola e ensino superior, pois, elas não são nosso tema de estudo.

- **1º ao 6º ano do Ensino Básico**

Esta fase é dividida em dois ciclos:

- 1º Ciclo compreende 1º, 2º, 3º e 4º anos iniciais do Ensino Básico;
- 2º Ciclo compreende 5º e 6º anos finais do Ensino Básico.

- **Ensino Médio**

- 7º ano Básico ao 2º ano Médio e;
- 3º ao 4º ano Médio.

Para cada etapa da escolarização são definidas competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social, laboral e cidadão dos alunos as quais estão organizadas e distribuídas nos objetivos de aprendizagem respeitando as diversidades de cada nível, ciclo e setor de aprendizagem.

Nessa direção, o MINEDUC orienta através das Bases Curriculares programas gerais e planos de estudos para que as escolas os organizem no currículo em cada etapa de ensino Básico e Médio. Entretanto, as Instituições Escolares podem ou não aderir os planos e os programas orientados pelo Ministério. Mas, as Escolas que criarem seus planos e programas próprios são obrigadas a considerar, na sua construção, os objetivos de aprendizagem definidos nas diferentes Bases Curriculares chilena.

Para que as escolas tenham a liberdade de aprofundar ou complementar os objetivos propostos nas Bases Curriculares, a Lei Geral prevê ainda o “tempo de trabalho de escolar de livre disposição” (CHILE, 2018, p. 19, tradução nossa). Segundo consta nas Bases (2015, 2018, 2019), o tempo de livre disposição é um espaço-tempo destinado para os estabelecimentos escolares salvaguardarem a liberdade de ensino. Dessa forma, a norma reserva um tempo de 30% ou 15% da jornada escolar integral para as escolas desenvolverem seus projetos de ensino adequando suas necessidades ao projeto educacional.

Conforme a *LGE* n° 20370/2009, as escolas públicas são municipalizadas; isto significa que elas são geridas com recursos públicos. Já as escolas privadas subvencionadas possuem investimentos de caráter público e privado, ou seja, elas recebem parte dos recursos financeiros através de *vouchers*²⁹ do Governo Federal para receber alunos de baixa renda. As escolas particulares são administradas com recursos privados.

²⁹ O sistema de vouchers é a emissão de um recibo ou documento que comprova o pagamento de um determinado serviço prestado ou produto comprado. Conforme Assaél et al. (2015), no Chile o sistema de vouchers representa uma política de repasse de recursos para as escolas particulares subvencionadas que prestam serviços na área da educação escolar para o Estado. Eles dizem que essa política de financiamento foi prevista dentro de uma série de mudanças estruturais ocorridas na educação a partir da Constituição de 1980 imposta pela ditadura e se consagrou através da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* ditada por Pinochet um dia antes da

Outra característica a considerar é o regime de funcionamento das escolas. Ou seja, algumas escolas funcionam em regime de Jornada Escolar Completa³⁰ (JEC) e outras sem a JEC.

4.2.1 Bases Curriculares da Educação Básica do 1º ao 6º ano

A Lei nº 20.370/2015, que trata da Educação Geral do Chile, define a Educação Básica como:

O nível educacional direcionado para formação integral dos alunos e das alunas em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, social, cultural, moral e espiritual, desenvolvendo capacidades de acordo com os conhecimentos, habilidades e atitudes definidas nas Bases Curriculares que são determinadas conforme essa Lei e lhes permitam dá continuidade ao processo educacional formal (CHILE, 2015, p. 202, tradução nossa).

Seguindo a definição da Lei, a Educação Básica é estruturada com início no 1º ano básico e seu término no 6º ano básico. Essa fase de ensino compreende os seis primeiros anos da carreira escolar do estudante recebendo alunos e alunas a partir dos seis anos até os treze anos idade. Para essa fase de formação geral são consideradas as seguintes disciplinas obrigatórias:

- Linguagem e Comunicação;
- Idioma Estrangeiro (obrigatório a partir do 5º ano básico);
- Matemática;
- Ciências Naturais;
- História, Geografia e Ciências Sociais;
- Artes Visuais;
- Música;
- Educação Física e Saúde.

Segundo Moreno (2018), as disciplinas de Linguagem e Comunicação e a Matemática são as disciplinas prioritárias nesse nível de ensino e elas possuem carga horária diferenciada e superiores as demais. Nesse sentido, Moreno (2018) aponta que a disciplina Linguagem e Comunicação possui carga horária mínima de 6 horas/aulas semanais para o 1º ao 4º ano básico e 5 horas/aulas para 5º e 6º anos básicos. Ele aponta, ainda, para a disciplina Matemática, que possui uma carga horária mínima semanal de 5 horas/aulas do 1º ao 6º básico. Para a dis-

entrega do poder em 10 de março de 2010. Contudo, os autores relatam que a modalidade de financiamento tem o objetivo de introduzir mecanismos de competição para captar mais estudantes e assim receber maior financiamento estatal com a justificativa de impulsionar a melhora dos resultados acadêmicos em cada escola.

³⁰ Refere-se o turno de funcionamento do estabelecimento escolar. Isto é, o estabelecimento pode atender em um turno ou nos dois turnos (matutino e vespertino).

ciplina Educação Física e Saúde (*EFyS*), segundo o autor, a Lei determina 04 (quatro) horas semanais para o 1º ao 4º ano da educação primária e 02 (duas) horas para 5º e 6º ano da educação primária, mas, os estabelecimentos de ensino podem aumentar essas horas se considerarem o tempo livre à disposição, fato que não acontece porque geralmente esse tempo é utilizado como reforço nas disciplinas Matemática e Linguagem e Comunicação. A tabela 8 a seguir demonstra a distribuição da carga horária das disciplinas conforme a *Unidad de Currículum Y Evaluación Plan de Estudio* do ano de 2018 do Ministério da Educação do Chile.

Tabela 8- Distribuição da carga horária do 1º ao 4º ano da Educação Básica.

Plano de Estudo 1º ao 4º ano Básico Disciplinas	Horas Anuais		Horas Semanais	
	Com JEC	Sem JEC	Com JEC	Sem JEC
Linguagem e Comunicação	304	304	08	08
Matemática	228	228	06	06
História, Geografia e Ciências Sociais.	114	114	03	03
Artes Visuais	76	76	02	02
Música	76	76	02	02
Educação Física e Saúde	152	114	04	03
Orientação	19	19	0,5	0,5
Tecnologia	38	19	01	0,5
Religião	76	76	02	02
Ciências Naturais	114	114	03	03
Sub. total tempo mínimo	1197	1140	31,5	30
Horas de livre disposição	247	00	6,5	00
Total tempo mínimo	1444	1140	38	30

Fonte: *Unidad de Currículum y Evaluación-Plan de Estudio* (2018).

A tabela 8 se refere à distribuição das cargas horárias das disciplinas do Plano de Estudo da fase do 1º ao 4º ano do Ensino Básico para os estabelecimentos de ensino reconhecidos pelo Ministério da Educação. Nessa tabela, as cargas horárias são distribuídas para os estabelecimentos que trabalham com Jornada Escolar Completa (JEC) ou sem a Jornada Completa. Nesse sentido, vale ressaltar que constatamos uma carga horária semanal menor para a disciplina *EFyS* em relação a carga horária mínima determinada por Lei. Conforme demonstra a tabela 8, são disponibilizadas 03 horas semanais para disciplina nos estabelecimentos de ensino sem a Jornada Escolar Completa. Entretanto, ao analisarmos o artigo 2º do Decreto 2960 de 2012, fonte de informação para construção e distribuição da carga horária anual e semanal das disciplinas na *Unidad de Currículum y Evaluación Plan de Estudio* (2018), percebemos que a carga horária refere-se à disciplina *Educación Física y Educación* aprovada nos planos

de estudos para o 1º ao 4º ano básico direcionado para os estabelecimentos de ensino educacionais reconhecidos oficialmente pelo MINEDUC e que não estão sob o regime de Jornada Escolar Completa e não lecionam a disciplina de língua indígena. Contudo, a tabela também traz a informações sobre as horas de livre disposição bem como o total de tempo mínimo anual e semanal que cada estabelecimento deve cumprir no Plano de Estudo.

Tabela 9- Educação Básica.

Plano de Estudo 5º ao 6º ano Básico Disciplinas	Horas Anuais		Horas Semanais	
	Com JEC	Sem JEC	Com JEC	Sem JEC
Linguagem e Comunicação	228	228	06	06
Matemática	228	228	06	06
História, Geografia e Ciências Sociais.	152	152	04	04
Artes Visuais	57	38	1,5	01
Música	57	38	1,5	01
Educação Física e Saúde	76	76	02	02
Orientação	38	38	01	01
Tecnologia	38	38	01	01
Religião	76	76	02	02
Idioma Estrangeiro (Inglês)	114	114	03	03
Ciências Naturais	152	114	04	03
Sub. total tempo mínimo	1216	1140	32	30
Horas de livre disposição	228	0	06	0
Total tempo mínimo	1444	1140	38	30

Fonte: *Unidad de Currículum y Evaluación-Plan de Estudio* (2018).

Semelhante à tabela anterior, a tabela 09 também traz informações sobre a distribuição das cargas horárias das disciplinas, porém, referente ao Plano de Estudos da fase do 5º ao 6º ano Básico. Diferente que encontramos na disciplina *EFyS* da tabela 08, a tabela 09 informa o cumprimento da carga horária mínima para disciplina determinada por Lei. Contudo, a *Unidad de Currículum* (2018) diz que as informações prescritas no documento são baseadas no Decreto 2960 de 2012, que aprova os Planos de Estudo do 1º ao 6º ano Básico para os estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente pelo Ministério da Educação-MINEDUC.

4.2.2 Bases Curriculares da Educação Básica do 7º Básico ao 2º ano Médio

Para esse ciclo de ensino, a Lei Geral da Educação (LGE) do Chile estabeleceu um novo regulamento. De acordo com a nova estruturação, a Lei instituiu a duração de seis anos

para Ensino Médio, ou seja, ele inicia no 7º ano básico e termina no 4º ano médio. Esses seis anos são divididos em quatro anos de Formação Geral Comum (7º básico ao 2º médio) e dois anos de Formação Diferenciada (3º ao 4º médio). Segundo a BNC (2015), essa nova regulamentação da Lei nas Bases Curriculares foi necessária para proporcionar funcionalidade no currículo para transição do Ensino Básico para o Médio. Dessa forma, foram criados novos objetivos gerais na LGE que acarretaram nas modificações das categorias de prescrição curricular. Nesse sentido, conforme consta no documento, foram estabelecidos dois planos de formação para essa fase de escolarização, um Plano Comum de Formação Geral e outro Plano de Formação Diferenciada. As tabelas a seguir demonstram a organização dos planos estabelecidos pelo MINEDUC.

Tabela 10- Plano de Formação Geral.

Plano de Formação Geral (PFG)	
Plano Comum de Formação Geral (PCFG)	Plano Comum de Formação Geral Eletivo (PCFGE)
Disciplinas	Disciplinas
Ciências para Cidadania	_____
Educação Cidadã	Artes
Filosofia	Educação Física e Saúde
Inglês	História, Geografia e Ciências Sociais.
Língua e Literatura	_____
Matemática	_____

Fonte: Bases Curriculares 3º e 4º Médio (CHILE, 2019).

Conforme a tabela 10, o Plano de Formação Geral (PFG) é composto por um Plano Comum de Formação Geral (PCFG) obrigatório para todos os estabelecimentos de ensino e um Plano Comum de Formação Geral Eletivo (PCFGE). Segundo a BNC (2019), o PCFG corresponde a um conjunto de disciplinas obrigatórias partilhadas pelos estudantes das três trajetórias (Humanístico-Científico, Artística e Técnico-Profissional). O documento diz que o intuito dessa estratégia é oferecer uma base comum de habilidades, conhecimentos e atitudes para todo estudante independente da sua trajetória educativa.

Nessa direção, a Base Curricular (2019) diz que o PCFGE é um conjunto de disciplinas da Formação Geral oferecida como eletivas para as três trajetórias. Segundo consta no documento, o ideal desse Plano é que o aluno decida a disciplina que deseja cursar, porém, cabe à escola decidir qual das disciplinas definidas na tabela 10 irá incluir na grade curricular. Para ofertar a disciplina Educação Física e Saúde precisa combinar o desejo dos alunos (as) e a in-

fraestrutura do espaço escolar nas escolas reconhecidas oficialmente pelo Ministério da Educação.

Tabela 11- Plano de Formação Diferenciada Técnico Humanístico-Científico.

Plano de Formação Diferenciada Humanístico- Científica (PFDHC)
Disciplinas
Artes
Ciências
Educação Física e Saúde
Filosofia
História, Geografia e Ciências Sociais
Língua e Literatura
Matemática

Fonte: Disciplinas do Plano de Formação (CHILE, 2019).

Conforme a tabela 11, as disciplinas que compõem o Plano de Formação Diferenciada Humanístico-Científico- PFDHC são: Artes; História, Geografia e Ciências Sociais; Ciências; Língua e Literatura; Educação Física e Saúde; Matemática e Filosofia. Segundo a BNC (2019), o PFDHC é formado por um conjunto de disciplinas para que os estudantes que escolham a trajetória tenham o máximo de conhecimentos nas áreas de seus interesses. O documento diz ainda que o aperfeiçoamento nas áreas está interligado em torno das disciplinas que integram o PFG abordando elementos disciplinares, conceituais e epistemológicos específicos. Contudo, a Base Curricular diz que o PFDHC se baseia nos princípios da eletividade, da pesquisa e da exploração para que os estudantes tomem suas próprias decisões e sejam minuciosos em aspectos específicos de cada disciplina e explorem as diferentes áreas de acordo com seus interesses e preferências.

Tabela 12- Plano de Formação Diferenciada Técnico Profissional.

Setor Econômico	Plano de Formação Diferenciada Técnico-Profissional (PFDTP)
	Especialidades
Madeireiro	Florestal, Móveis e acabamentos em madeiras.
Agropecuário	Agropecuária.
Alimentação	Elaboração Industrial de Alimentos e Gastronomia.
Construção	Construção, refrigeração e climatização, instalações sanitárias e montagem industrial.
Metalmecânica	Mecânica industrial, mecânica automotriz e construções metálicas.
Eletricidade	Eletricidade e eletrônica.
Marítimo	Aquicultura, pescaria e tripulações de navios mercantes e especiais.

Mínero	Exploração mineira, metalurgia extrativa e assistência em Geologia.
Gráfico	Gráfica e desenho técnico.
Confecção	Vestuário e confecção têxtil.
Administração	Administração e Contabilidade.
Saúde e Educação	Cuidador de crianças e cuidador de enfermos.
Química e Indústria	Química Industrial.
Tecnologia e Comunicações	Conectividade de redes, telecomunicações e programação.
Hotelaria e Turismo	Serviços de hotelaria e serviços de turismo.

Fonte: Bases Curriculares 3º e 4º Médio (CHILE, 2019).

A Base Curricular (2019) diz que a PFDTP constitui um campo de preparação inicial para uma vida de trabalho e, mais ainda, um âmbito de formação integral quando adulto. Nesse sentido, conforme demonstrado na tabela 12, o documento define 34 especialidades agrupadas em setores econômicos que são ofertadas para os estudantes do 3º e 4º ano do Ensino Médio. A BNC diz que o intuito desse Plano é oferecer oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens para o estudante em uma especialidade técnica que facilite seu acesso no primeiro trabalho remunerado, atendendo seus interesses, habilidades e disposições vocacionais e preparando-o de forma efetiva para o trabalho e para responder com flexibilidade a velocidade das mudanças tecnológicas.

Tabela 13- Plano de Formação Diferenciada Artística da Educação Média.

Plano de Formação Diferenciada Artística da Educação Média (PFDTP)		
Área	Subárea	Menção
Artes Musicais	-----	Interpretação Musical
		Composição Musical
		Apreciação Musical
Artes Visuais	-----	Artes Visuais
		Artes Audiovisuais
		Desenho
Artes Cênicas	Teatro	Interpretação Teatral
	Dança	Desenho Cênico
		Interpretação de Dança de Nível Intermediário
		Monitoria de Dança

Fonte: Bases Curriculares 3º e 4º Médio (CHILE, 2019).

Segundo consta na BNC (2019), a Formação Artística Diferenciada é realizada numa Escola de Arte nos dois últimos anos do Ensino Médio. No documento, diz que essa escola representa um espaço onde se oferece ao estudante com interesses, habilidades e talentos ar-

tísticos oportunidade de adquirir competências que lhe permitirão especializar-se numa das menções compreendida nas diversas áreas da arte, conforme apresentada na tabela 12.

Retomando a análise do ciclo do Ensino Médio que compreende o 7º básico ao 2º médio após as demonstrações dos Planos de Formações nas tabelas anteriores, verificamos na BNC (2015) que as disciplinas ocupam grande parte na fase do 1º e 2º ano Médio, porém, nos últimos anos da escolarização elas são variáveis e articuladas com as disciplinas das formações diferenciadas. O documento reforça que o Plano de Formação Diferenciada tem a intenção de permitir aos estudantes direcionamento, exploração e aprofundamento de seus conhecimentos adquiridos na Educação Básica, bem como aqueles obtidos nas etapas iniciais do Ensino Médio em áreas específicas de seus interesses. Além disso, a Base Curricular ressalta que independente do Plano de Formação Diferenciada escolhido pelo aluno, ele deve cursar as disciplinas do Plano Comum Formação.

Na demonstração das tabelas acima verificamos que o MINEDUC estabeleceu 04 (quatro) Planos de Formações: Plano de Formação Geral, Plano de Formação Diferenciada Humanístico-Científico, Plano de Formação Diferenciada Técnico-Profissional e Plano de Formação Diferenciada Artística. Dentro desses Planos só constatamos a disciplina *EFyS* como obrigatória na Formação Diferenciada Humanístico-Científico. No tópico a seguir, explicaremos como operam os Planos de Formação Geral e Formação Diferenciada ao tratarmos das fases do Ensino Médio que compreende o 3º e o 4º ano.

4.2.3 Bases Curriculares do 3º e 4º ano Médio

De acordo com as Bases Curriculares (2019) do 3º e 4º ano Médio, a estrutura curricular para essa fase de escolarização é organizada em Planos de Formações. O Plano Comum de Formação Geral, que corresponde a um conjunto de disciplinas obrigatórias estabelecidas para as três formações diferenciadas, e os Planos de Formações Diferenciada, formado por áreas de conhecimento específicas para os estudantes na perspectiva de que o aluno ou a aluna escolha, direcione, explore e aprofunde seu conhecimento em áreas específicas de seu interesse. No documento diz que as escolas podem ofertar Planos de Formações Diferenciadas Humanístico-Científico, Técnico-Profissional ou Artístico. Sendo assim, é estabelecido nas Bases Curriculares (2019) um conjunto de disciplinas para cada Plano Diferenciado conforme as características e o objetivo da área de formação.

Além desses Planos citados anteriormente, as Bases Curriculares (2019) chilena estabelecem para os estudantes do 3º e 4º ano do ensino Médio o Plano Comum de Formação Ele-

tivo. Segundo consta no documento, esse plano complementa e contribui para formação do estudante nessa etapa final de escolarização. As Bases definem um conjunto de disciplinas de formação geral eletiva que são ofertadas pelos estabelecimentos de ensino com intuito do aluno e da aluna escolher para cursá-las no decorrer do 3º e 4º ano do ensino Médio. A ideia é que o estudante complemente as disciplinas obrigatórias com as eletivas de modo que eles tenham autonomia de decidir qual disciplina deseja cursar para sua formação escolar. No entanto, os estabelecimentos de ensino podem decidir quais disciplinas ofertar de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e as condições das escolas. Por outro lado, as escolas devem disponibilizar a disciplina Religião, que pode ser opcional para o aluno cursar. Mas, se as aulas de Religião não forem ministradas durante o horário escolar correspondente ou se a disciplina não tiver muita adesão, o estabelecimento de ensino deverá criar medidas para que a carga horária seja redistribuída ou que o aluno curse uma das seguintes disciplinas: Artes, Educação Física e Saúde, História, Geografia e Ciências Sociais.

Assim, o aluno que estiver nessa etapa de ensino (3º e 4º ano Médio) deve cursar o Plano de Formação Geral Comum, escolher disciplinas do Plano Eletivo e optar por um dos planos da formação diferenciada ofertado pela Instituição de Ensino.

4.3 Organização das Disciplinas Escolar no Currículo Chileno

Analizamos, anteriormente, a estrutura da escolarização chilena e verificamos que ela tem um tempo de doze anos de duração. Assim, esse tempo é organizado por Lei em Educação Básica e Média. A Educação Básica inicia no 1º e termina no 6º ano básico e a Média inicia no 7º ano básico e termina no 4º ano Médio. Essa organização do tempo e espaço no currículo escolar chileno se traduz nas disciplinas escolares. Conforme constamos na *Unidad de Currículum* (2018), as disciplinas são distribuídas em cargas horárias escolar. Dependendo das prioridades da disciplina na fase da escolarização, ela tem uma carga horária diferenciada das demais, por exemplo, as disciplinas Linguagem e Comunicação e a Matemática (MORENO, 2018). Verificamos ainda nesse documento que a disciplina Educação Física e Saúde (*EFyS*) também possui carga horária diferenciada. Segundo consta no Programa de Promoção de Saúde do Ministério da Saúde- MINSAL (2013)³¹, essa carga horária diferenciada teve o

³¹ O Programa de Promoção da Saúde do Ministério da Saúde do Chile (MINSAL, 2013) foi um documento elaborado com a colaboração de várias equipes técnicas governamentais e estatais, dentre elas, a equipe técnica do Ministério da Educação (MINEDUC). É um Programa proveniente das Políticas Públicas de Promoção da Saúde Chileno que vem se desenvolvendo desde o ano 1998, criando, no ano de 2013, o Sistema “Eligir Vivir Sano” (SEVS) pela Lei nº 20670. Segundo consta no documento, o Programa tem a finalidade de fornecer instruções para as equipes técnicas regionais do país com objetivo de implementar de estratégias de promoção de saúde no

objetivo de cumprir as estratégias do Programa e responder os atuais problemas de sedentarismo que afetava o país naquele momento. Nesse sentido as escolas tiveram que aumentar 01h (uma hora/aula) na carga horária escolar da disciplina *EFyS* no 1º ciclo do Educação Básica (1º ao 4º ano) perfazendo 4h (quatro horas/aulas) semanais obrigatórias. O MINSAL (2013) diz que essa alteração realizada nas Bases visa estimular nos estudantes hábitos de atividades físicas em idades precoces de modo que eles também as pratiquem em seu horário extraescolar (CHILE, 2013).

Contudo, verificamos que os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos obrigatórios prescritos nas Bases Curriculares (2015, 2018, 2019) ficaram direcionados para desenvolvimento de competências. Nessas Bases, as competências são consideradas como sistemas de ações complexas que inter-relacionam habilidades práticas e cognitivas, conhecimento, motivação, orientações de valor, atitudes, emoções que em conjunto se mobilizam para realizar ações efetivas. Assim, segundo consta nesses documentos, as competências estabelecidas tiveram perspectivas de serem desenvolvidas ao longo da vida dos alunos e alunas através de ação e interação com os contextos educativos formais e informais que os estudantes estão inseridos (CHILE, 2009).

4.4 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Básico (1º ao 6º ano)

As Bases Curriculares (2018) consideram a Educação Física e Saúde (*EFyS*) uma disciplina central para a educação escolar. Segundo consta no documento, essa disciplina contribui para o processo de formação do ser humano a partir do desenvolvimento da prática regular de atividade física. Nesse sentido, verificamos nas Bases competências definidas para *EFyS* na perspectiva que sejam desenvolvidas nos estudantes habilidades motoras, atitudes propensas ao jogo limpo, liderança e autocuidado. A partir disso, a esperança era que os alunos e alunas tivessem a possibilidade de adquirirem um estilo de vida ativo e saudável associado a múltiplos benefícios individuais e sociais.

Nessa direção, as Bases Curriculares (2018) que tratam da Educação Básica estabeleceram ênfases temáticas para *EFyS* que deveria considerar no decorrer do processo de ensino:

- A importância do movimento humano;

ambiente pré-escolar e escolar conforme com as prioridades ministeriais e governamentais. Os estabelecimentos de ensino são considerados pelo Programa como importantes espaços para o desenvolvimento de ações de promoção de saúde; eles também são reconhecidos como local privilegiado para apoiar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades, práticas de autocuidado e melhoria do ambiente social e físico.

- O desenvolvimento das condições físicas;
- Qualidades expressivas (considera o movimento humano como um modo de expressão);
- Iniciação desportiva;
- Conjunção para uma vida ativa (para que se construa uma vida ativa, o exercício físico deve ser um hábito duradouro e requer a atuação simultânea de vários fatores, por exemplo, espaços físicos adequados, hábitos alimentares saudáveis, uso do tempo livre, professores, disposição dos alunos e suas famílias etc.);
- Seguir as regras do jogo;
- Cooperação e trabalho em equipe e;
- Concepção ampla de liderança.

Com base nessas ênfases temáticas, os objetivos de aprendizagem para disciplina Educação Física e Saúde são estruturados em três eixos temáticos para serem trabalhados com os alunos e alunas. Dessa maneira, os eixos propostos são organizados da seguinte forma:

1º Eixo habilidades motoras (esse se agrupa em três classes);

- Habilidades locomoção;
- Habilidades manipulação;
- Habilidades de estabilidade;

2º Eixo vida ativa e saudável;

3º Eixo segurança, jogo limpo e liderança.

Além dos eixos temáticos, as Bases Curriculares (2018) estabelecem para *EFyS* um conjunto de atitudes que decorrem dos Objetivos Transversais de Aprendizagem (OTA), os quais deverão ser desenvolvidos com os estudantes no decorrer do processo educacional da Educação Básica. No documento consta que, dada sua relevância na aprendizagem, as atitudes devem ser desenvolvidas de forma integrada com os conhecimentos e competências específicas da *EFyS*. Nessa perspectiva, elas são consideradas como objetivos de aprendizagem determinantes para a formação integral dos alunos no decorrer do processo escolar do Ensino Básico. No entanto, as escolas têm a liberdade de planejar, organizar, desenvolver e complementar as atitudes proposta nas Bases adequando-as com as necessidades do próprio projeto e de suas realidades educacional.

Diante disso, as Bases Curriculares (2018) da Educação Básica definem algumas atitudes para serem trabalhadas com os estudantes na disciplina *EFyS*, por exemplo:

- Avaliação dos efeitos positivos da atividade física regular na saúde;
- Demonstração de disposição para melhorar a condição física regularmente;
- Demonstração de confiança em si mesmo ao praticar atividade física;
- Mostrar vontade de participar ativamente das aulas;
- Promover a participação equitativa de homens e mulheres em toda atividade física ou esportiva;
- Respeito à diversidade física das pessoas sem discriminação por característica, por exemplo, altura, peso, cor de pele ou cabelo etc.;
- Mostrar vontade de trabalhar em equipe, colaborar com outras pessoas e aceitar conselhos e críticas;
- Demonstrar disposição para o esforço pessoal, aprimoramento e perseverança.

Contudo, conforme consta na BNC (2018), a disciplina *EFyS* foi estruturada nesse ciclo de ensino com intuito de contribuir para o processo de formação integral do ser humano a partir da prática regular de atividade física, de modo que o indivíduo adquira um estilo de vida ativo e saudável associado a múltiplos benefícios individuais e sociais (CHILE, 2018).

4.5 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Médio (7º Básico ao 2º Médio)

Conforme citado em tópico anterior, a Lei Geral da Educação do Chile do ano de 2019 estabeleceu um novo regulamento para essa fase de escolarização, definindo seis anos de duração. Dessa forma, o Ensino Médio passou a iniciar no 7º básico e terminar no 4º médio. Porém, esses seis anos foram divididos em: quatro anos de formação geral comum (7º básico ao 2º médio) e dois anos de formação diferenciada (3º ao 4º médio). Diante disso, a formação geral comum é compreendida como uma fase de transição do Ensino Básico para o Médio.

Para essa transição (7º básico ao 2º médio), as Bases Curriculares (2015) consideram a *EFyS* uma disciplina indispensável para formação integral dos estudantes. Segundo elas, a *EFyS* é um excelente meio de socialização, pois, nessa fase de transição ela permite aumentar a independência e responsabilidade do aluno, envolvendo-o na preparação e gestão de atividades que é uma forma de vivências de cooperação e solidariedade. Diante disso, a perspectiva é que os alunos e as alunas tenham oportunidades de adquirir conhecimentos, habilidades e

atitudes que permitirão a melhorar, através do hábito da atividade física, sua qualidade de vida e das demais pessoas em seu entorno.

Assim, para cumprir os objetivos proposto na *LGE* bem como as ações estratégicas do Sistema “*Eligir Vivir Sano*” nessa fase escolar em que a há transição do Ensino Básico para o Médio, as Bases Curriculares definem as seguintes ênfases temáticas:

- Vida ativa e saudável;
- Condição física e princípios de treinamento;
- Esportes;
- Atividades físicas alternativas no ambiente natural;
- Habilidades expressivo-motoras;
- Liderança, trabalhar em equipe e promoção de atividade física.

Seguindo as ênfases temáticas mencionadas acima, os objetivos de aprendizagem da disciplina Educação Física e Saúde são organizados nas Bases Curriculares do Ensino Médio do 7º básico ao 2º médio em eixos que deverão ser desenvolvidos na disciplina com os estudantes. Para essa fase escolar, são propostos três eixos que se organizam em:

1º Eixo habilidades motoras (esse se agrupa em três classes);

- Habilidades motoras específicas de locomoção;
- Habilidades manipulação;
- Habilidades de estabilidade;

2º Eixo vida ativa e saudável;

3º Eixo responsabilidade pessoal e social no esporte e na atividade física.

Aliados aos eixos temáticos, as Bases Curriculares da *EFyS* também promovem um conjunto de atitudes que originam da Lei Geral da Educação e dos Objetivos Transversais de Aprendizagem (OTA). De acordo com as Bases, essas atitudes relacionam com a *EFyS* e orientam o desenvolvimento social e moral dos estudantes. Portanto, elas norteiam as atitudes para que sejam relacionadas com os conhecimentos e habilidades específicas da *EFyS* de modo que ela proporcione para os alunos:

- O respeito pelos outros ao participar das atividades físicas e/ou esportivas, por exemplo, aplicar o princípio do *fair play*, chegar acordos, jogar cooperativamente, aceitar resultados e administrar vitória, entre outros;

- A participação de todos nas atividades físicas, valorizando a diversidade das pessoas sem discriminar suas características, por exemplo, altura, peso, cor de pele, origem, condição física, deficiência, etc;
- O trabalho em equipe assumindo papéis e tarefas com responsabilidade colaborando com outras pessoas aceitando críticas e conselhos;
- A responsabilidade por sua saúde, buscando melhorar sua condição física praticando atividades físicas e/ou esportivas de forma regular;
- A valorização da prática regular de atividades físicas e/ou esportivas como meios de crescimento, bem-estar, recreação pessoal e social;
- A iniciativa para promoção da vida ativa e pelos esportes com seus companheiros e a comunidade escolar;
- O cuidado com o meio ambiente e da infraestrutura dos materiais utilizados durante a prática de atividades físicas e/ou esportivas.

Contudo, constam nas Bases Curriculares (2015) que a disciplina *EFyS* foi estruturada para os anos iniciais do Ensino Médio (7º básico ao 2º médio) com a finalidade de contribuir para o aumento da independência e responsabilidades do aluno e da aluna, através de vivências de cooperação e solidariedade.

4.6 Estruturação da Educação Física e Saúde nas Bases Curriculares do Ensino Médio (3º e 4º Médio)

Para os ciclos finais da escolarização que são estabelecidos os Planos de Formações, as BNC (2019) definem para *EFyS* enfoques e objetivos de aprendizagem conforme a especificidade de cada plano. Ou seja, elas definem regras, propósitos e objetivos a serem alcançados para o 3º e 4º ano Médio conforme será explicado a seguir.

➤ Plano de Formação Geral Eletivo

De acordo com a estrutura das Bases Curriculares (2019), a *EFyS* é ofertada no Plano Comum de Formação Geral Eletivo. Nesse Plano, ela tem o propósito de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos que lhes permitam manter um estilo de vida saudável através da atividade física regular. A expectativa é que os estudantes desenvolvam capacidades de promoção do bem-estar, do autocuidado, de uma vida ativa e de uma alimentação saudável. Além disso, espera-se ainda que eles apliquem e liderem

esportes, programas recreativos, projetos socioculturais e fazem uso responsável dos espaços públicos na sua comunidade.

Segundo as Bases Curriculares (2019), o enfoque da disciplina nesse Plano de Formação Geral Eletivo é trabalhar as habilidades motoras especializadas, promover a vida em comunidades ativas saudáveis, desenvolver aprendizado baseado em projetos e resolução de problemas e contribuir para cidadania digital. No documento, está demonstrado que estes enfoques são organizados no currículo em dois módulos que podem ser oferecidos tanto para 3º e 4º médio ou apenas para um dos dois níveis, conforme as necessidades educacionais do estabelecimento de ensino, porém, eles não são desenvolvidos progressivamente. As Bases Curriculares dizem que os módulos da *EFyS* direcionam o desenvolvimento de habilidades e atitudes para o pensamento crítico, o espírito de colaboração e a responsabilidade pessoal e social. Nesse sentido, conforme verificamos nas normas, são definidos nos módulos objetivos de aprendizagem cuja a natureza e foco são as habilidades incluindo a alfabetização digital. Portanto, as Bases dizem que os objetivos são interligados ao processo de ensino-aprendizagem junto com as atitudes propostas a partir do quadro de competências estabelecido para o século XXI (CHILE, 2019).

➤ Plano de Formação Diferenciada Humanístico-Científica

Segundo as Bases Curriculares que tratam das regras do 3º e 4º ano Médio:

A Formação Diferenciada Humanístico-Científica na disciplina Educação Física e Saúde estão baseadas em três aspectos relevantes: na expressão corporal, na promoção e aquisição de um estilo de vida ativo e saudável e nas ciências do exercício físico e esporte. A expectativa é que esses eixos proporcionem oportunidades de aprendizagem para os estudantes desde as perspectivas corporal, física como espiritual, emocional e social gerando um caminho autônomo para que o desenvolvimento pessoal e social do aluno e da aluna seja associado ao bem-estar, a saúde e a qualidade de vida (MINEDUC, 2019, p. 202, **tradução nossa**).

Ao tratar do aspecto da expressão corporal, a *EFyS* tem o propósito de desenvolver no estudante a capacidade de expressar suas sensações, emoções e ideias por meio da expressão corporal. Diante disso, as Bases Curriculares estabelecem quatro objetivos de aprendizagem para capacitar os estudantes. Dentre elas, “[...] exercer a conciencia da própria corporalidade a partir do desenvolvimento da condição física e sua eficiencia na ação motora” (CHILE, 2019, p. 213, tradução nossa).

No aspecto da promoção de estilos de vida ativa e saudáveis, o propósito da *EFyS* é de formar estudantes capazes de integrar a prática regular de atividade física no seu projeto de

vida e compreender a sua importância para o bem-estar pessoal e social. De acordo com as Bases, o desafio da disciplina é desenvolver nos estudantes o interesse pessoal e social pelo bem-estar, pela vida ativa, pela diversidade e pela inclusão. Dessa forma, as Bases Curriculares traçam seis objetivos de aprendizagem para serem atingidos pelos estudantes. Dentre os objetivos, espera-se que os estudantes sejam capazes de manter um estilo de vida ativo e saudável praticando regularmente uma variedade de atividades físicas do seu interesse.

Assim, no âmbito das ciências do exercício físico e desportiva, a *EFyS* tem como propósito capacitar os estudantes a participarem de uma variedade de atividades físico-desportivas de maneira individual e coletiva, compreendendo os efeitos produzidos pelo condicionamento físico para melhoria do seu desempenho físico e esportivo. Além disso, espera-se que a disciplina capacite os alunos para interpretar e avaliar as respostas agudas crônicas causadas pela aplicação de diferentes sistemas de treinamento respeitando suas diferenças individuais. Portanto, são traçados seis objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos com os estudantes, de maneira que um dos objetivos é que o aluno seja capaz de analisar fatores fisiológicos, biomecânicos, psicológicos e sociológicos que influenciam o desempenho físico e desportivo.

➤ Plano de Formação Diferenciada Técnico-Profissional

Conforme descrevemos anteriormente, as Bases Curriculares (2019) dizem que o Plano de Formação Diferenciada Técnico-Profissional constitui um âmbito de preparação inicial para uma vida de trabalho e, mais ainda, um âmbito de formação integral para vida adulta. É esperado nesse Plano que o estudante desenvolva competências técnicas específicas para atuar nos setores econômicos de acordo com a necessidade e interesse do Governo conforme definido nas Bases Curriculares (2019), já demonstrados na tabela 12. Além disso, é previsto no Plano a continuidade de estudos como possível e desejável para os egressos promovendo uma formação técnica permanente. Nesse sentido, a maioria das especialidades propostas no itinerário técnico-profissional também é ofertada na formação de técnicos de nível superior dos Centros de Formação Técnica, nos Institutos Profissionais e Universidades do país. Contudo, vale ressaltar que percebemos a ausência da oferta da disciplina *EFyS* no Plano de Formação Diferenciada Técnico-profissional. De acordo com a tabela 12, a disciplina não se encontra definida nos setores econômicos das Bases Curriculares (2019). Entretanto, conforme a regra estabelecida para o ciclo do ensino médio, a *EFyS* pode ser ofertada no Plano de Formação Eletivo dependendo das necessidades dos alunos e alunas e das condições do estabelecimento de ensino.

➤ Plano de Formação Diferenciada Artística

Conforme descrevemos anteriormente, a BNC (2019) diz que Formação Artística Diferenciada é realizada numa Escola de Arte nos dois últimos anos do Ensino Médio, pois, esse espaço oferece ao estudante especialização numa das diversas áreas da Arte, conforme demonstrado na tabela 13. Nesse Plano, a BNC (2019) define as áreas, as subáreas e faz menção dos aprofundamentos de estudos que os egressos podem fazer no itinerário. Segundo consta no documento, essa Formação está orientada pelos Objetivos Fundamentais Terminais estabelecidos no perfil do egresso de cada área e menção. Em cada área e menção são descritas as capacidades que o estudante deve dominar no final do processo formativo, expressando, portanto, o mínimo e o fundamental que devem aprender para continuar sua formação ou iniciar o processo de inserção no mercado de trabalho na área de desenvolvimento artístico. Nesse sentido, a BNC (2019) diz que para cada menção são definidos os objetivos que orientam a especialização. Semelhante que ocorre no itinerário técnico-profissional, a disciplina também é ofertada na formação eletiva que depende das necessidades dos alunos e das alunas e das condições do estabelecimento de ensino para ser ofertada.

5. BASES NACIONAIS CURRICULARES DO CHILE-BNC E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL-BNCC

Antes de iniciarmos a comparação das Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile, gostaríamos de lembrar que estamos realizando este trabalho não para reconhecermos no outro, nem para diferenciarmo-nos dele, mas para definir as singularidades construídas historicamente, as influências comuns, as soluções específicas, para desnaturalizar as explicações construídas a partir de um olhar centrado em nós mesmo (PRONKO, 2003). Nesse sentido conceituamos e contextualizamos a Base Nacional Curricular em seguida construímos um breve histórico das Bases Nacionais do Brasil e do Chile as situando nos contextos, nas influências e nas soluções sociopolíticas que contribuíram na elaboração de cada documento. A partir daí descrevemos o documento de cada país e selecionamos alguns aspectos a serem analisados e comparados, a exemplo, as Leis específicas que regem os Sistemas Educacionais, os conceitos, os princípios, os propósitos, as ênfases, as abordagens, os conteúdos, as habilidades, as competências, em suma, a prática prescrita nos currículos brasileiro e chileno definidos, previamente, nas Bases Curriculares.

Partindo para as comparações das Bases Nacionais percebemos na tabela 01 que elas foram publicadas no mesmo período. Isso é um indício de que os documentos foram influenciados pelos mesmos contextos sociopolíticos que culminaram nas construções das regras dos Sistemas Educacionais dos dois países. Neste âmbito, devemos situar o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL). Segundo Uczak (2014), o PREAL foi um programa criado no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), como decorrência da primeira Cúpula das Américas realizada em Miami em 1994. Conforme Feldfeber, Saforcada e Jaimovich (2005) as Cúpulas das Américas é um espaço que reúne os Chefes de Estados das Américas para expressarem suas diferentes políticas cuja intenção é definir e compartilhar linhas de ação relativas aos problemas enfrentados pela região. Uczak (2014) aponta que embora os encontros das Cúpulas realizados no âmbito da OEA não tenham a educação como pauta central, eles são considerados importantes eventos nos quais os chefes de Estado e de governos das Américas têm amparado decisões através das assinaturas das Declarações e Planos de Ação. Um fato apontado por Feldfeber, Saforcada e Jaimovich (2005) foi à desvinculação da educação da tríade de desenvolvimento geral social (educação, ciência e tecnologia). Segundo os autores, foi deliberado nas Cúpulas ocorrido em 1994 que a educação passa ser concebida como um meio de combate à pobreza e à discriminação. Esse fato também demonstra que os mandados educacionais firmados nas Cúpulas se coincidem e articulam com

as reivindicações de iniciativas internacionais dentre elas a Educação para Todos. Consta na Declaração Mundial sobre a Educação para todos firmada em Jomtien no ano de 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos (CME) os eixos norteadores de combate à pobreza e à discriminação. Conforme Uczak (2014) nessa Conferência participaram autoridades educacionais, agências internacionais de desenvolvimento, organizações não governamentais e governantes de 155 países (dentre eles o Brasil e Chile) que firmaram decisões influenciando várias políticas educacionais do mundo; além disso, o evento foi financiado pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo PNUD. Em suma, a Conferência resultou na assinatura de um documento chamado Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que contém 10 (dez) artigos afirmando os objetivos assumidos pelos participantes se comprometendo em assegurar a educação básica e de qualidade para todos além de efetivação de políticas e ações a serem alcançadas no período proposto no encontro.

Ainda no âmbito das Cúpulas, Feldfeber, Saforcada e Jaimovich (2005) relatam que possível distinguir dois momentos das reuniões: o primeiro momento ocorreu entre os anos de 1956 e 1967 no Panamá e Punta Del Leste que ficou conhecido como “Cúpulas históricas” e a nova etapa conhecida como “processo de Cúpulas” iniciado nos anos 90 impulsionado pelo presidente dos Estados Unidos Bill Clinton que tinha o objetivo de formar uma Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). Conforme os autores, a nova etapa das Cúpulas ficou responsável por determinar rumo para o continente americano nos anos 90 cuja discussão estava voltada para a integração e conformação de blocos regionais, o estabelecimento de áreas de livre comércio e o desenvolvimento de políticas assistenciais em resposta às consequências do ajuste estrutural constituído a partir do Consenso de Washington³² (FELDFEBER; SAFORCADA; JAIMOVICH, 2005). Uczak (2014) afirma que o PREAL foi criado nesse contexto com a missão de contribuir com o melhoramento da qualidade e equidade da educação na região de abrangência de sua atuação. Diante disso, a autora diz que na última década do século XX, quase todos os países da América Latina implantaram reformas educacionais orientadas pelo PREAL e influenciadas, induzidas pelos organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, em decorrência da concessão de empréstimos aos governos nacionais, cujas cláusulas condicionam a liberação dos recursos à implantação de suas determinações e pelas agendas regionais pactuadas pelos governos nas

³² Segundo Feldfeber, Saforcada e Jaimovich (2005) o Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989 que visava propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobre tudo os da América Latina. As recomendações do Consenso foram: reforma do Estado, abertura das economias nacionais ao capital internacional, política de privatizações e redução fiscal do Estado.

Cúpulas das Américas. A autora diz que essas reformas tiveram na sua essência o objetivo de promover a mudança do papel do Estado e de fazer com que a educação viesse atender às demandas do capitalismo. Nessa direção, Assaél ET al. (2015) reforçam que o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros Órgãos estrangeiros, foram os principais fatores que motivaram a mudança educacional na América Latina. Esses autores relatam que a justificativa das reformas estava em torno de responder as problemáticas particulares da região e a obrigação de seguir as lógicas e os interesses corporativos dos grupos globais hegemônicos. Dessa forma, os autores supracitados apontam que a descentralização, a setorização e a privatização foram os parâmetros que direcionaram as reformas educacionais na América Latina o que impactou diretamente nas elaborações das Bases Nacionais Curriculares, tanto no Brasil quanto no Chile de forma mais ou menos específica, conforme cada contexto sócio-político do país (ASSAÉL et al., 2015).

Em função deste contexto político educacional mais amplo, nós encontramos mais semelhanças nas estruturas dos documentos e pouca diferença nas orientações e direcionamentos estabelecidos para Educação Básica escolar e Média dos dois países. Esse fato é indício de que a América Latina possui um contexto sócio-histórico similar desde sua colonização que impacta nas estruturas organizacionais das nações, principalmente, no sistema de ensino educacional que, conseqüentemente, colaboram na organização das Bases Curriculares por meio de leis, decretos entre outros atos oficiais. As reformas educacionais que ocorreram na América Latina provocaram mudanças radicais nas legislações do Sistema Educacional do Brasil e do Chile, principalmente, o acordo assumido na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos que influenciou e induziu as criações das Bases Curriculares Nacionais dos dois países. Diante disso, Uczak (2014) aponta que a EPT ampliou a visão e o alcance da educação básica, pois, incluiu as crianças em idade pré-escolar, os jovens e os adultos, iniciando a educação escolar desde o nascimento e abrangendo a vida toda do indivíduo, não se limitando a uma faixa etária, nem a um nível de conhecimentos, mas se destacando a importância de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagens de cada pessoa. Assim, a visão de educação básica que era voltada para o ensino passou a ter o foco na aprendizagem. Em decorrência disso, a autora demonstra que outros aspectos foram ampliados, como os tipos de saberes que passaram a ser valorizados, os diversos conhecimentos, inclusive os tradicionais, os saberes diferenciados de cada cultura, que mudam ao longo do tempo e são específicos em cada região. Também se ampliou à responsabilidade da educação que deixa de ser exclusiva

do Estado e dos Ministérios da Educação e passando a ser compartilhada com a sociedade e por outros órgãos governamentais responsáveis por ações educativas.

Silva (2014) aponta que essas mudanças na educação básica direcionaram as aprendizagens estabelecidas nas Bases Curriculares para o desenvolvimento de competências. Segundo Ramos (2006), a idéia difundida quanto à apropriação de noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. Fato que pode ser comprovado na organização e na legitimação do plano pedagógico no que diz respeito à passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas (RAMOS, 2006). Nesse contexto, a autora diz que essas competências devem ser definidas com referências às situações que os alunos e alunas deverão ser capazes de compreender e dominar. Dessa forma, Ramos (2006) fala que as competências, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se as disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Diante da concepção de competências citada anteriormente, Ramos (2006) diz que a escola foi forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio para redefinir os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático ao saber escolar. Em consequência disso, a formação escolar passou a se responsabilizar muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos para funcionar com certa autonomia em relação aos operadores (RAMOS, 2006). Nesse sentido, a autora fala que a pedagogia da competência passou a exigir no ensino geral e no ensino profissionalizante que noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Contudo, a autora supracitada diz que a pedagogia da competência se configura a partir da noção extrapolada do campo teórico para adquirir materialidade na organização dos currículos e nos programas escolares.

Nesse contexto, Silva (2014) demonstra que a competência definida nas Bases Nacionais do Brasil e do Chile é direcionada para o sentido de eficiência. Segundo o autor, esses documentos devem garantir o desenvolvimento da competência no estudante em todo processo escolar de modo que ele se torne um indivíduo eficiente que atenda as necessidades do mercado de trabalho. Isto impõe modificações aceleradas no comportamento dos indivíduos que constantemente lhes exigem um padrão mais elevado de escolaridade para que desenvol-

vam novas competências visando assimilarem informações e utilizá-las em contextos tidos como adequados. A idéia é que os estudantes consigam interpretar os códigos e as linguagens através das competências adquiridas para que eles tomem decisões autônomas e socialmente relevantes. Por outro lado, o autor critica o direcionamento das Bases Nacionais para o desenvolvimento de competências, pois, segundo ele isto é uma estratégia do sistema educacional de responsabilizar os escolares pelo possível fracasso. Ou seja, a incapacidade individual dos estudantes em adquirirem as competências definidas nas Bases Curriculares justificam o fracasso, o desemprego e a exclusão do sujeito no mercado de trabalho.

Outros pontos na estrutura e organização dos documentos oficiais merecem análise. No caso da BNCC brasileira (2018), ela é um documento único que possui estrutura e organização de toda a Educação Básica. Nela encontramos todas as orientações para o ensino infantil, fundamental e médio. No Chile, as Bases Curriculares são documentos separados que contém etapas da escolarização. Nesse sentido, existe Base Curricular que trata do 1º ao 6º ano básico (2018), do 7º básico ao 2º médio (2015) e do 3º e 4º ensino médio (2019). Essa diferença entre os documentos ocorreu porque a Base Nacional brasileira (2018) foi construída após o golpe político-jurídico que o país acabará de sofrer estimulado por grupos conservadores e empresariais que eram bem representados nas políticas educacionais (NEIRA, 2018). Além disso, Betti (2018) aponta que a construção desse documento tinha a:

[...] finalidade de viabilizar um estabelecimento de uma métrica para avaliação (quantitativa) em larga escala do rendimento escolar dos estudantes de modo a facilitar a 'terceirização' das escolas públicas, alimentar o volumoso mercado de publicações didáticas e paradidáticas e introduzir assessorias pedagógicas para os estados e municípios. Tudo capitaneado pela iniciativa privada, porém bancado na maior parte, direta ou indiretamente com recursos públicos (BETTI, 2018, p. 156).

Portanto, o documento brasileiro foi colocado para apreciação e aprovação de forma urgente para atender os interesses dos grupos citados anteriormente bem como os do Governo Federal da época. No Chile, elas foram construídas, apreciadas e aprovadas gradualmente devido ao contexto sociopolítico que o país estava passando entre o governo do presidente Sebastián Piñera e da presidenta Michelle Bachelet. Segundo Pablo (2019), o presidente Piñera representante da centro-direita chilena ao assumir a presidência no ano de 2010 colocou fim na hegemonia de quatro períodos presidenciais da centro-esquerda. Na opinião do autor o que se destacou no período da presidência de Piñera foi à capacidade de mobilização dos estudantes em torno de um objetivo comum forjado desde 2006 ocupando a rua e realizando debate público-mediático sobre a estrutura de oportunidades políticas devido à mudança de governo. Entretanto, ele relata que alguns estudiosos chilenos dizem que o marco histórico desse perío-

do foi à abertura de uma lacuna para mobilização social e a politização no Chile. Já no período do governo de Michelle Bachelet o autor supracitado destaca a grande mobilização estudantil que ficou conhecida como *Revolución Pingüina* organizada para pressionar a revogação da LOCE, conforme já dissertamos em tópico anterior. Percebemos que aqueles contextos sociopolíticos ocorridos no Brasil e no Chile influenciaram diretamente nas organizações e estruturas das Bases Curriculares Nacionais que apresentam semelhanças, principalmente quando se referem à divisão dos níveis, ciclos e etapas do ensino escolar. Diante disso, verificamos nos documentos que a fase que compreende o período de escolarização dos estudantes possui a mesma quantidade de tempo, ou seja, 12 (doze) anos de duração. Embora essa fase possua o mesmo período de duração, por outro lado, ela se diferencia na divisão dos níveis e ciclos. Em consequência disso, verificamos o tempo de duração do Ensino Básico no Chile menor que no Brasil. Isto ocorre porque o Sistema Educacional brasileiro considera como Educação Básica os ciclos de ensino da Educação Infantil, Básico (Fundamental I e II) e o Ensino Médio enquanto o Sistema chileno considera apenas a fase que compreende o 1º ao 6º ano básico. Em contrapartida, o período do Ensino Médio chileno é maior que o brasileiro, pois, no Chile é acrescido 01 ano a mais nessa etapa de ensino, como explicamos anteriormente na estrutura curricular do 3º e 4º ano Médio. Vale ressaltar que as Bases Nacionais do Brasil e Chile ofertam respectivamente propostas de itinerários formativos e planos de formações diferenciados para os estudantes que estão cursando as etapas finais do Ensino Médio. Nos planos de formação do Chile, as Bases Curriculares (2019) definem e especificam as áreas, setores, as especialidades conforme apresentamos nas tabelas 11, 12 e 13. No caso brasileiro, percebemos na BNCC (2018) que é prerrogativa dos sistemas de ensino, das redes escolares e das escolas organizar e propor os itinerários formativos conforme determina o artigo 12 da Resolução do CNE/CEB nº 3/2018. Nessa comparação dos itinerários formativos e dos planos de formação diferenciada verificamos que a idéia é similar. Com relação à EF e *EfyS* no Ensino Médio verificamos que a primeira é ofertada como aprofundamentos de estudos e a segunda é ofertada como disciplina eletiva, porém, as duas são consideradas obrigatórias apenas na fase da Educação Básica.

Além das semelhanças citadas anteriormente, encontramos semelhanças nas Bases Nacionais relativa à abrangência territorial desses documentos, que determinam regras para a educação escolar em todos seus territórios nacionais. Observamos que esses documentos foram construídos durante o período de redemocratização que estava ocorrendo na América Latina, o que incentivou e influenciou as reformas educacionais gerando mudanças de leis, sistemas educacionais e, conseqüentemente, a criação das Bases Nacionais atuais. Dessa forma,

constatamos nos documentos que os princípios, valores e as orientações das aprendizagens essenciais da educação foram definidos em leis gerais específicas da educação de cada país.

Certificamos a influência da legislação na Base Curricular chilena (2015, 2018, 2019) quando elas citam a redação semelhante da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LO-CE, 1990)* nº 18.962/90 que relata possuir características originadas da Constituição Política e do Sistema Jurídico Nacional do Chile, os quais seguem a concepção antropológica e ética da Declaração dos Direitos Humanos para construção de uma sociedade livre, democrática e pluralista. Diante dessa concepção, as Bases Curriculares (2015, 2018, 2019) chilena descrevem que esperam desenvolver integralmente o estudante, transmitindo e cultivando valores, conhecimentos e habilidades no que diz respeito às questões espiritual, ética, moral, afetiva, intelectual, artística e física.

Na BNCC (2018) brasileira verificamos prescrito que ela segue os princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais visando à formação integral do estudante, com a finalidade de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nessa direção, o documento diz que as competências orientadas (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para o estudante têm a finalidade de capacitá-lo para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As Bases Curriculares do Chile e Brasil se assemelham quando tratam das formações dos estudantes. Nesse sentido, constam nos documentos que eles foram estruturados para formar os indivíduos para o desenvolvimento de competências em todo o processo de escolarização. Segundo Ramos (2006), a noção de habilidades é frequentemente associada aos objetivos de ensino. Dentre elas, a autora cita a noção que constata como algo novo e apropriado às transformações sociais e econômicas e identifica a distinção entre competência e objeto. A primeira noção citada pela autora demonstra que está relacionada com a ordem profissional, com as transformações produtivas que ocorreram a partir da década de 1980, constituindo a base das políticas de formação e capacitação dos trabalhadores, principalmente naqueles países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo. E a segunda está associada aos movimentos americanos que ocorreram nos anos de 1960 baseados na pedagogia do desempenho ou na pedagogia do domínio. Nessa direção, Rezer (2020) diz que a pedagogia das competências é fruto de um movimento de globalização neoliberal com desdobramentos significativos para as políticas públicas e impactou distintos setores da sociedade. Segundo o autor, ela, como princípio de organização curricular, não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca radicalmente para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista “[...] conhecimento bom é aquele aplicável, de preferência de imediato,

que permita a adaptação qualificada do trabalhador ao sistema, tendo como referência um problema específico a resolver” (REZER, 2020, p. 08). Com base nesses conceitos, percebemos semelhanças nas definições de competências encontradas nas Bases Nacionais do Brasil e do Chile. De um modo geral, esses documentos definem as competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores organizados, combinados, coordenados e integrados estrategicamente para orientar os currículos nacionais escolares. Nesse sentido, as Bases Nacionais demonstram que esse conjunto de conhecimento foi arquitetado para que o estudante desenvolva competências para atuar com eficiência no contexto em que vive sabendo fazer e estar no mundo do trabalho, enfrentando as adversidades da vida e cuidando do meio ambiente etc.

5.1 Estrutura da Escolarização Chilena comparada com o Brasil

De acordo com a Lei Geral da Educação (*LGE*) nº 20.370/2009 do Chile, a escolarização dos estudantes tem doze anos de duração e é dividida em Educação Básica e Média. Nesse país, o nível da Educação Básica compreende a etapa de ensino escolar que vai do 1º até 6º ano básico, e o nível da Educação Média abrange o 7º básico até 4º ano Médio. No Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (*LDB*), a Educação Básica tem duração de dezessete anos. Ela é estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, porém, a etapa da Educação Infantil para crianças até os 03 anos de idade é opcional e, depois disso, passa ser obrigatória.

As estruturas das Bases Curriculares do Chile que tratam da Educação Básica e Média apontam a ausência do nível do Ensino Infantil, ao contrário que ocorre no Brasil. Esse fato demonstra que o tempo da Educação Básica brasileira é maior que a chilena por outro lado, fase da Educação Média é maior que a brasileira. Nesse sentido, se relacionarmos as estruturas de escolarização entre os dois países podemos constatar que:

- O Ensino Fundamental estabelecido na BNCC (2018) do Brasil refere-se à Educação Básica na BNC do Chile e;
- O Ensino Médio brasileiro refere-se à Educação Média chilena. Sendo que, no Brasil, essa etapa inicia no 1º ano do Ensino Médio e termina no 3º ano Médio e no Chile inicia no 7º ano Básico e termina no 4º ano Médio.

Portanto, de acordo com organização das Bases Curriculares dos países, concluímos que a Educação Básica chilena tem duração de 06 anos enquanto o Ensino Fundamental brasi-

leiro possui duração de 09 anos e ambas as fases nos países são obrigatórias. Já a Educação Média chilena possui duração de 06 anos e a brasileira tem 03 anos de duração. Embora haja diferença temporal entre as etapas do ensino Médio, a idéia de formação dos indivíduos estabelecidos nas Bases como itinerários formativos no Brasil e planos de formações diferenciada no Chile é a mesma. Ou seja, a perspectiva nessas normas era possibilitar que o aluno (a) escolha e projete sua própria trajetória de estudos conforme suas necessidades e interesses observando a disponibilidade de oferta pelas Instituições de Ensino. Embora saibamos que fazer escolhas em sociedades tão desiguais é sempre complexo, pois, escolhemos o que somos obrigados a escolher. Fato que constatamos nas Bases Nacionais dos dois países que determinam o tipo de indivíduo que se pretende formar desde as séries iniciais se concretizando nas fases finais da educação deliberando itinerários ou trajetórias formativas com intuito de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes voltadas para os interesses econômicos de cada país na perspectiva de que esses indivíduos tenham uma participação mais eficiente no mercado de trabalho. Conforme alguns estudiosos da área essas prescrições nas Bases Nacionais dissimulam o reconhecimento da diversidade e não consideraram a produção social dos estudantes. Fato confirmado nas regras dos itinerários formativos e formação diferenciada estabelecida no Ensino Médio que reforçam a idéia de que os estudantes escolhem o que são obrigados a escolherem.

5.2 Estrutura das disciplinas na BNCC do Brasil comparada com a BNC do Chile evidenciando a Educação Física

As disciplinas são estruturadas nos currículos escolares conforme o direcionamento das Bases Curriculares dos dois países. Dessa forma, as Bases Curriculares se assemelham na organização das disciplinas em currículos escolares. Além disso, as regras prescritas nesses documentos oficiais norteiam os currículos escolares para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Ou seja, elas devem garantir até o final da Educação Básica e Média as competências gerais, específicas e fundamentais através das disciplinas a fim de contribuam para suas formações integrais dos estudantes. Nessa direção percebemos nas Bases Nacionais que o conceito de formação integral vai além das legislações que normatizam o Sistema Educacional de cada país, porém, necessitam de aprofundamentos sob a perspectiva crítica. Conforme Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber) capazes

de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e, principalmente alunos e alunas. Dessa forma, verificamos nas Bases Nacionais que suas normas têm o intuito de formação para além da dimensão intelectual, portanto, observamos que a formação integral descrita nesses documentos procura contemplar também o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural dos indivíduos. Entretanto, ao compararmos alguns aspectos selecionados nas Bases Nacionais dos dois países, citamos a exemplo as estruturas das disciplinas, percebemos que suas organizações vão de encontro à idéia de formação integral. Isso ocorre porque as competências e as habilidades estabelecidas nos documentos e suas adequações voltadas para o mercado de trabalho sob uma lógica sócio-produtiva são contrárias a finalidade da educação escolar. Contudo, podemos perceber nesse exemplo a necessidade de um pensamento crítico para que de fato esses documentos oficiais garantam os princípios da igualdade, da diversidade, da pluralidade e da equidade que são questões intrínsecas a formação integral.

Diante do conceito de formação integral prescrito nas Bases Nacionais, observamos que os componentes curriculares brasileiros, também chamados de disciplina escolar, são alocados e agrupados por áreas no currículo conforme suas especificidades e afinidades com o campo de conhecimento. Nesse sentido, eles são orientados nos currículos de modo que suas articulações e as inter-relações garantam o desenvolvimento das competências. Diferente do que ocorre no Chile, às disciplinas não são agrupados por áreas de conhecimentos. Elas são estruturadas diretamente no currículo, conforme demonstrado na Unidad de Currículum y Evaluación Plan de Estudio 2018 (Unidade de Currículo e Avaliação Planos de Estudo). Contudo, a semelhança existente entre esses dois documentos oficiais é que eles estabelecem regras para os currículos na perspectiva de garantir o desenvolvimento das competências em todo processo da Educação Básica.

Ao tratar especificamente da Educação Física foi possível perceber que as Bases Nacionais se diferenciam no que diz respeito aos focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens direcionadas para o âmbito escolar. A BNCC (2018) aloca a Educação Física na área Linguagens e na área de Linguagens e suas Tecnologias. Situada nessas áreas ela é orientada no documento para o lazer/entretenimento, cuidado com o corpo e a saúde tendo como eixo temático as práticas corporais (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura) a serem trabalhadas de forma lúdica e contextualizadas abordando o movimento humano no âmbito da cultura, não se limitando a um deslocamento espaço-tempo.

Nessa direção, o estudo de Machado (2012) aponta a cultura corporal de movimento como o objeto da EF escolar brasileira que supera a visão científica, biologicista e tecnocrática (naturalizada) na disciplina. Segundo o autor, o movimento humano trabalhado nessa perspectiva, conforme sugerido no Movimento Renovador da Educação Física³³, oferece a disciplina possibilidades de superar o caráter de atividade que lhe fora conferido historicamente no âmbito da escola. Dessa forma, a Base Curricular (2018) orienta as práticas corporais como eixos centrais da EF escolar explorando suas diversas formas de codificação e significação social em consonância com as competências gerais propostas na LDB brasileira. Neira e Souza Júnior (2016) também afirmam que entender a Educação Física enquanto componente curricular da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a lerem e produzirem as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal. Esses autores reforçam que a cultura corporal de movimento é o próprio conteúdo das aulas de EF, pois, se trata do conhecimento específico da área que qualificará a leitura que as crianças, jovens e adultos fazem das práticas corporais disponíveis na sociedade, bem como a sua reconstrução crítica na escola. A perspectiva defendida pela Base Nacional no componente EF não tem como objetivo de melhorar a coordenação motora, de desenvolver comportamentos cognitivos ou promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Espera-se da EF na área de Linguagens que esta possa contribuir para formação de cidadãos que compreendam e produzam uma parcela da cultura corporal de movimento, que implica no reconhecimento e na valorização do repertório de todos os grupos sem nenhum tipo de discriminação (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Retomando a comparação da Educação Física, percebemos que as Bases Nacionais chilenas (2015, 2018, 2019) direcionam a *EFyS* para o desenvolvimento de práticas esportivas e condicionamento físico tendo como eixos as habilidades motoras, vida ativa e saudável sob uma perspectiva biomédica, tecnocrática e reprodutivista (MORENO, 2018; MUJICA, 2019).

Nesse contexto, é esperado que as práticas esportivas e condicionamento físico aliados a outros conteúdos planejados para escola, desenvolvam nos estudantes (crianças e jovens) conhecimentos e consciência através de experiências corporais adequadas, conforme suas idades, tendo cuidado com o corpo condizente a uma vida saudável, não só na escola, mas também em seu horário extraescolar que pode permitir uma vida ativa e saudável. Diante dessa lógica, Moreno (2018) diz que ensino da *EFyS* ainda está pautado no tradicionalismo

³³ Movimento de intelectuais ocorrido no final da década de 1970 e início de 1980, na área da Educação Física brasileira com a intenção de aproximar as teorias críticas da Educação e da Sociologia do esporte fazendo uma crítica ao paradigma da aptidão física e desportiva que vinha sendo a marca registrada da área naqueles anos.

acrítico biomédico. Segundo o autor, o modelo estabelecido para a disciplina nas Bases Nacionais está centrado numa prática regular de atividade física orientada para o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes propensas ao jogo limpo, liderança e autocuidado. Dessa forma, conforme o autor supracitado, por mais que as Bases Nacionais chilena tenham se esforçado para associar a disciplina *EFyS* aos contextos de vidas dos estudantes, as tradições higienista, biomédica e tecnocrática ainda tem sido mais forte que as tentativas de transformações.

Mujica (2019) demonstra que essas tentativas de transformações influenciadas principalmente pelas reformas curriculares foram superficiais. O autor comenta que, ao compreender as bases epistemológicas que fundamentaram a *EFyS*, verificou que a norma estabelecida manteve no documento a mesma lógica higienista, não conseguindo realizar uma alteração epistemológica para um paradigma construtivista ou sócio-crítico propostos nas Bases Curriculares. Ele relata ainda que o atual desenho curricular chileno tampouco propicia uma educação crítica e reflexiva na disciplina *EFyS* vinculado as atitudes, as emoções, a moral, os valores, a efetividade e as problemáticas sociais, fato também que se estende para outras disciplinas do currículo. Mujica (2019) cita que o problema epistemológico apresentado no novo currículo da disciplina pode ser identificado nas descrições e progressões dos objetivos de aprendizagem e dos indicadores de avaliação presentes nos programas curriculares dos cursos da Educação Básica chilena. O SIMCE³⁴ da *EFyS*, conforme o autor, reduz a qualidade da disciplina ao fator de condicionamento físico, excluindo os outros conteúdos do currículo, entre eles aos que se referem os fatores atitudinais. O autor supracitado relata que esse tipo de avaliação atribui ao professor a responsabilidade de promover a discriminação entre estudantes considerando os critérios de peso, tamanho ou habilidade motora. Por esses motivos, segundo Mujica (2019), alguns estudiosos da área têm questionado o caráter acrítico, reprodutivo e tecnocrático do currículo chileno da *EFyS*.

No Brasil, as competências específicas orientadas na BNCC (2018) para EF estão relacionadas ao desenvolvimento de práticas corporais explorando suas diversas formas de codificação e significação social sob o ponto de vista da cultura. Nessa direção, as práticas corporais como eixo temático conduzem a disciplina a trabalhar as manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos produzidas nos diversos grupos sociais no decorrer da história. Essa

³⁴Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) é um instrumento de avaliação da educação chilena que se mantém desde o ano de 1986. Esse instrumento busca medir a qualidade da educação de todos os estabelecimentos educacionais do Chile. Segundo Moreno, Rivera e Cervantes (2014c), o Sistema de Medição da Qualidade da Educação Física (SIMCEEF) foi aplicado pela primeira vez no ano 2010 e realizado a segunda aplicação no ano de 2011 numa amostra representativa dos estudantes do 8º ano básico (13-14 anos).

lógica trabalhada de forma lúdica e contextualizada conforme orienta a BNCC (2018), dá a liberdade para disciplina oferecer uma série de oportunidades para enriquecer as experiências das crianças, jovens e adultos na Educação Básica proporcionando-lhes o acesso a um vasto universo cultural cuja finalidade principal é capacitá-los para resolução das demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa maneira a Educação Física rompe com a idéia competência/eficiência que influenciou as reformas curriculares que culminou nas elaborações das Bases Nacionais e supera a visão científica, biologicista e tecnocrática (naturalizada) na disciplina.

Aprofundando nas diferentes perspectivas das competências estabelecidas para a *EFyS* e EF, verificamos também distinções nas orientações instituídas para formações de indivíduos para o âmbito escolar. Segundo Santos ET al. (2020, p. 65), as novas Bases Nacionais chilena definiram eixos curriculares para *EFyS* incluindo “[...] atividade física associada à saúde e a qualidade de vida. Também foram inseridos na Bases os jogos, jogos pré-desportivos, expressão motora (danças), atividades motoras em contato com a natureza e aventura”. Conforme os autores foram enfatizados nos eixos o tema saúde com intuito de reverter os maus hábitos de vida pouco saudáveis dos estudantes chilenos e transformar a atividade física num hábito de vida. Nessa direção, Moreno, Gamboa e Poblete (2014) reforçam que a *Efys* é uma disciplina escolar cuja finalidade mais importante é ensinar para mover-se melhor. Este mover-se, segundo os autores, possui um enfoque biomédico no conceito de saúde com excessivo ensino no esporte conforme prescrito no documento ministerial. Contudo, os estudos analisados demonstram que as Bases Nacionais chilena orientam a *EFyS* para o desenvolvimento de competências numa perspectiva biológica e higienista.

Por outro lado, a Base Curricular brasileira, ao direcionar as competências específicas da EF para o âmbito da cultura, demonstra que as práticas corporais são fenômenos culturais dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios passíveis de leitura e produção. Isto conduz as competências para formação do indivíduo considerando o contexto sócio-histórico cultural em que está inserido. Dessa forma, a perspectiva é que o estudante tenha a capacidade de compreender e “[...] interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação as dimensões éticas e estéticas, a época que as gerou e as modificou, as razões da sua produção e transformação e a vinculação local, nacional e global” (BRASIL, 2018, p. 221).

Além das dissemelhanças entre as competências discutidas anteriormente, também encontramos nas Bases Nacionais do Brasil e Chile distinções no tema saúde. Constatamos que a saúde é uma temática estabelecida nos documentos dos dois países, porém, com perspecti-

vas diferentes para o âmbito escolar. A Base Nacional (2018) brasileira segue o conceito de saúde conforme reza o Parecer nº 11/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) que diz [...] a saúde é uns dos direitos sociais que depende da ação do Estado para ser concretizada e está associada, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-o com a questão da igualdade social (BRASIL, 2010). Por outro lado, conforme Soto-Lagos (2018), as Bases Nacionais (2015, 2018, 2019) chilenas vinculam o tema saúde a prevenção das Enfermidades Crônicas não Transmissíveis (ECNT) causadas pelo sedentarismo e inatividade física. Nesse contexto a Base Nacional (2018) brasileira orienta o tema saúde para ser incorporado nos currículos e nas propostas pedagógicas preferencialmente de forma transversal e integradora. Dessa forma o documento diz que temática deve ser contemplada “[...] em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 20). Nesse sentido a temática aparece nos campos das experiências (corpo, gestos e movimentos) da Educação Infantil brasileira direcionando as aprendizagens das crianças para o reconhecimento da importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado da saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Nas habilidades da Educação Física a temática saúde é orientada para 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, usufruir as práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes sociais e aprofundar de conhecimentos nas práticas corporais devendo o estudante refletir sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes de movimento relacionados à manutenção da saúde. Entretanto as BNC (2015, 2018, 2019) chilenas dizem que o termo “*salud*” inserido no nome Educação Física foi para responder em parte os problemas de sedentarismo que enfrentava o país. Segundo consta nesses documentos, em 2010 o Governo do Chile realizou uma Pesquisa Nacional de Saúde que apresentou o resultado de 88,6% da população maior de 17 anos com comportamento sedentário. Somado a isso, o SIMCE de Educação Física aplicado no ano de 2011 revelou que apenas 10% dos estudantes possuem uma condição física satisfatória e 20% possuem risco de contrair enfermidades cardiovasculares e cardiorrespiratórias. Diante dessa situação, o Governo chileno no ano de 2013 identificou o ambiente escolar como um dos locais estratégico para promoção da saúde e a Educação Física, dentre outras áreas de conhecimentos, uma das ferramentas para promoção de conhecimento, motivar a adoção e manutenção de comportamentos positivos de saúde. Nesse sentido, percebe-

mos nas Bases Nacionais chilena que a *EFyS* é considerada umas das disciplinas chave para gerar práticas que melhore o hábito de vida das pessoas promovendo o bem-estar e a saúde da população através das realizações de esportes e exercício físico voltado para o condicionamento físico conforme descrevemos no tópico que se refere a estrutura da *EFyS* no Ensino Básico e Médio.

Após tratarmos do tema saúde estabelecido na Educação Física nas Bases Curriculares do Brasil e Chile, outro ponto a ser comparado refere-se à obrigatoriedade das ofertas das disciplinas, EF e *EFyS*. Por exemplo, no currículo escolar brasileiro, a Educação Física é um componente curricular obrigatório para Educação Básica, porém, a disciplina é facultativa na etapa do Ensino Médio. Ela possui uma carga horária de 02 horas semanal em cada etapa do ensino e deve ser ministrada por professor licenciado conforme os termos do § 3º do art. 26 da LDB nº 9.394/1996 (Lei nº 10.793/2003). Esta legislação trata das exceções da Educação Física, além de considerá-la como componente obrigatório e integrá-la à proposta pedagógica da escola na Educação Básica. Vale ressaltar que não encontramos a disciplina Educação Física orientada para a Educação Infantil. Porém, conforme discutido em tópico anterior o corpo, os gestos, os movimentos e as brincadeiras estabelecidos na BNCC (2018) são aspectos centrais do trabalho pedagógico que têm levado a alguns municípios brasileiros a sustentarem a presença de um professor de Educação Física nesta etapa da escolarização.

Ao analisarmos a *EFyS* nas Bases Curriculares Chilena, verificamos que a disciplina é obrigatória em toda a fase da escolarização. A Unidade de Currículo e Avaliação de Planos de Estudo do Chile do ano de 2018 demonstra que a disciplina possui uma carga horária de 04 horas semanais no 1º ciclo do ensino básico, e 02 horas semanal para 2º ciclo e ensino médio.

No nível da Educação Básica chileno não é necessário a presença de um professor licenciado para ministrar aulas de *EFyS*. Segundo Moreno (2018), apenas no Ensino Médio há a obrigação legal de contratação de um professor de Educação Física, porém, na Educação Básica, as aulas podem ser ministradas tanto pelo professor generalista com ou sem especialização ou por um professor licenciado na área. O autor afirma que é muito comum a presença de professor de EF nas escolas de Ensino Básico, mas não é uma obrigação legal. Isso talvez, segundo ele, deve ser o motivo que os profissionais de EF não levantaram voz em relação a uma possível mudança nas leis educacionais (MORENO, 2018). O autor supracitado ressalta que não existem trabalhos no Chile que mostram diferenças entre a *EFyS* ministrada por professores generalistas e por especialistas. Os trabalhos que existem, conforme o autor Moreno (2018) sinaliza que ambos (especialistas e generalistas) realizam uma prática educativa sob uma perspectiva médica nas escolas e a grande diferença encontrada é que os especialistas

possuem mais conhecimento técnico, porém, as práticas são muito similares. Entretanto, verificamos em Moreno, Rivera e Trigueros (2014) que a contratação de profissionais especialistas em EF para atuar nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis do sistema educacional foi uma das propostas surgida na análise das crenças dos professores do Ensino Básico e Médio. Nessa análise, segundo os autores, os participantes da pesquisa relatam que é necessária a presença de professores especialista em EF nas escolas para que a disciplina consiga um trabalho pedagógico orientado para transformações das desigualdades.

No currículo escolar brasileiro, conforme já dissertado em tópico anterior, a Educação Física é um componente curricular obrigatório para a Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996. Apesar disso, não há, na Base, menção à disciplina na Educação Infantil, de modo que seu ensino se inicia, apenas, no Ensino Fundamental.³⁵ No caso do Ensino Médio, a situação foi recentemente alterada em função da lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que passa a entender a disciplina como reflexão de estudos, práticas e experimentação de jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura ofertada nos diferentes arranjos curriculares organizados na área de Linguagens e suas Tecnologias. Apesar dessa alteração,³⁶ a Educação Física segue sendo ministrada por um professor licenciado, conforme as diretrizes curriculares que normatizam a formação da área no país.

³⁵ Apesar disso, algumas Secretarias Municipais de Educação do Brasil contratam professores licenciados em Educação Física para atuar na Educação Infantil.

³⁶ Com essa alteração, não é o componente curricular que é obrigatório e, sim, o ensino de Educação Física em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar.

6. ALGUMAS CRÍTICAS DAS BASES NACIONAIS CURRICULARES

Um dos pontos de convergência das Bases Curriculares do Brasil e do Chile é a abrangência nacional. Nesse sentido, elas são documentos normativos que direcionam todos os currículos escolares de seus países. Diante disso, alguns autores que discutem as Bases Nacionais demonstram que as regras estabelecidas nos documentos dos dois países foram construídas distante das realidades de suas sociedades, principalmente as locais. Segundo eles as regras buscam respaldos nas políticas públicas, porém, os objetivos delas visam atender as demandas do capitalismo. Uczak (2014), a exemplo, mostra que as construções das Bases Nacionais dos dois países tiveram influências e direcionamentos das reformas educacionais ocorridas na América Latina. Conforme o autor, as reformas tiveram foco central às avaliações para legitimar a qualidade e equidade na educação escolar da América Latina, utilizando os resultados para indicar a baixa qualidade do ensino. Além disso, o autor supracitado relata ainda que os direcionamentos das reformas foram uma tentativa de unificação do currículo escolar na América Latina, ocasionando aplicação de provas unificadas como instrumentos de controle e regulação da educação e a partir da análise dos resultados fizessem as recomendações das reformas. Uczak (2014) demonstra que o propósito das mudanças de unificar o currículo e programar a avaliação como instrumento a ser utilizado na educação não teve o intuito de aproximar as normas educacionais à realidade da sociedade e nem atender as demandas das populações, mas teve o intuito de legitimar a lógica capitalista, e ao mesmo tempo adotar avaliação de larga escala para construir um mercado bilionário em nível internacional para atender a educação escolar.

Santos et al. (2020) consideram a Base Curricular brasileira (2018) uma política educacional vertical, desconexa e ilegítima. Segundo os autores, o documento apresenta uma política vertical porque não houve um debate amplo entre sociedade, escola, professores e movimentos denominados de Dia D³⁷, não foram ouvidos esses seguimentos e os que foram ouvidos não foram considerados. Eles consideram o documento uma política desconexa e ilegítima porque apresenta um discurso pautado em conceitos de teorias curriculares tradicionais. Conforme os autores, o discurso baseado nessas teorias não atende às demandas da sociedade

³⁷ O Dia D foi à data (06 março de 2017) escolhida pelo Ministério da Educação (MEC) para discutir sobre a Base Nacional Comum Curricular. Segundo o MEC, nessa data foram convidados secretarias, escolas, gestores e professores de todo país a fim de debruçar sobre a BNCC para entender a importância desse documento oficial, como foi construído, de que forma está estruturado e como vai impactar no dia a dia em sala de aula (BRASIL, 2022).

atual que necessita não só de pensar sobre a desigualdade, as injustiças, o preconceito, mas questionar essas estruturas pautadas nas relações de poder. Além disso, os autores supracitados, ao tratarem especificamente da disciplina Educação Física, apontam que debater e questionar os currículos e a constituição de identidades a partir da disciplina na América Latina é antes de tudo entender que a Educação Física sempre serviu para projetos políticos do Estado e por consequência a serviço dos grupos dominantes, respaldados políticas públicas e reproduzindo uma hegemonia, apesar de encontrarmos prescritas nas Bases Nacionais dos dois países regras que dizem orientar as aprendizagens para a formação integral dos estudantes. Nesses documentos dizem que as regras prescritas para a Educação Física e a Educação Física e Saúde orientam os focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens das disciplinas no âmbito escolar para o atendimento das questões sociais, das diversidades regionais, culturais, lazer/entretenimento, saúde, esportes e vida ativa e saudável conforme já discutimos em tópico anterior.

Além da crítica analisada no parágrafo anterior alguns estudos na área da educação escolar chilena evidenciaram o distanciamento das Bases Curriculares Nacionais das realidades, necessidades e contextos dos estabelecimentos de ensino e dos sujeitos escolares. Moreno (2018), Moreno, Toro e Gómez (2018), Moreno, Gamboa e Poblete (2014a), Poblete (2014a), Poblete (2014b) dentre outros pesquisadores realizaram estudos relacionados à educação escolar do Chile e demonstraram a existência do distanciamento entre as regras oficiais (Bases Curriculares, Leis etc.), as realidades e os contextos da escola da população chilena. Esses autores demonstraram que as regras definidas para os currículos escolares não supriram e nem contemplaram as diversidades regionais, culturais, sociais e econômicas da população chilena. Nesse sentido, Assaél et al. (2015) reforça que o modelo neoliberal iniciado na educação escolar chilena desde a redemocratização do país trouxera sérios problemas para o sistema educacional do país. Segundo os autores, a desigualdade socioeconômica e sociocultural, o estreitamento entre o currículo e a perda de sentido da educação escolar junto com privatização da educação e o declínio do conceito de Público, foram às consequências graves que ocorreram na educação escolar durante efetivação do modelo neoliberal no Chile. Diante disso, os autores supracitados comprovaram que o modelo de educação escolar, instituídos pelos governos civis chilenos a partir dos anos 1990 estiveram voltados para as políticas de mercado, trazendo consequências negativas para o sistema educacional escolar do país na atualidade.

Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) realizaram um estudo comparado sobre a legislação trabalhista dos países que compõem o MERCOSUL³⁸ e comentaram sobre as estruturas dos sistemas educacionais da Argentina, Brasil e Chile. Segundo os autores, as reformas das estruturas dos sistemas tiveram orientações das concepções econômicas das instituições financeiras internacionais. Nesse sentido, Assaél ET al. (2015) assinalaram que esses processos de reformas se deram pela necessidade de responder as problemáticas particulares da Região e a obrigação de seguir as lógicas e os interesses corporativos dos grupos globais hegemônicos. Dessa forma, os autores apontaram a dependência às recomendações e os financiamentos das agências internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros Órgãos estrangeiros, os principais fatores que motivaram a mudança educacional na América Latina. Portanto, eles demonstraram que a descentralização, a setorização e a privatização foram parâmetros que direcionaram as reformas educacionais na América do Sul bem como em toda a América Latina. No Brasil, por exemplo:

A setorização foi uma maneira de fragmentar as iniciativas de educação conforme as demandas dos setores da economia, determinadas pelas frações de mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação. No Chile, a privatização visava à transferência da administração das instituições públicas de educação para os empresários, com a diversificação das fontes de financiamento, sem a participação, ou com a participação bastante reduzida da figura do Estado (CARMO; ZAIDAN FILHO; MIYACHI, 2014, p. 93).

Diante desses preceitos internacionais, Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) dizem que houve tantas transformações nas sociedades sulamericanas no período de redemocratização que elas precisaram ser revistas diante dos desafios da atualidade. Dessa forma, os autores chamaram atenção para uma educação escolar de qualidade que deveria atender os diferentes e variados tipos demandas, sejam elas étnicas, culturais, sociais ou de gênero. Ou seja, os autores ressaltaram que os países do MERCOSUL (estão inclusos o Brasil e o Chile) deveriam buscar uma educação de qualidade capaz de formar profissionais críticos que, além de exercerem a cidadania, produziram conhecimentos para aumentar sua capacidade produtiva e organizacional de forma a responder mais rápido e ético aos desafios e a competitividade econômica que impõe a sociedade moderna (CARMO; ZAIDAN FILHO; MIYACHI, 2014).

Perante as análises das reformas dos sistemas educacionais realizados em parágrafos anteriores, verificamos que as decisões tomadas pelos países influenciaram diretamente nas

³⁸ O Mercosul trata-se de um Mercado Comum entre os países que compõem a América do Sul de organização intergovernamental fundado a partir do Tratado de Assunção de 1991. Esse mercado estabelece uma integração, inicialmente econômica, configurada atualmente em uma união aduaneira, na qual há livre-comércio intrazona e política comercial comum entre os países-membros.

Bases Curriculares do Brasil e do Chile. Nesse sentido, essas decisões estruturaram e orientaram as disciplinas do currículo escolar para desenvolver competências a fim de que o aluno e aluna sejam capacitados/as para exercício da cidadania e enfrentarem os desafios do mercado de trabalho. Nesse sentido, segundo Silva (2014, p. 73) “[...] a noção de eficiência/competência assumiu um status de protagonistas nas reformas curriculares”. Esse mesmo autor apontou para enfoque comportamentalista das competências, que permitiram elaboração de indicadores de desempenho para avaliação capaz de atuar no controle dos conteúdos ensinados nas escolas. Portanto, mesmo que as Bases Curriculares estabelecessem normas que flexibilizassem os currículos para adequarem às suas realidades, “[...] os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade [...]” (SILVA, 2014, p. 74), fato que causou sérios problemas nos sistemas educacionais.

De acordo com Moreno, Rivera e Trigueros (2014c), a avaliação sempre esteve ligada aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, se a princípio o objetivo da avaliação era a busca pela máxima eficácia e a seleção dos melhores estudantes geralmente com base na valorização das capacidades cognitivas, a partir dos anos 1990 do século XX ela passa ter um enfoque mais voltado para medir a aquisição de competências complexas e converter-se em instrumento útil para mudanças dos processos de ensino e aprendizagem em contextos concretos. Nessa direção, juntamente com triunfo das políticas econômicas neoliberais, os Estados chilenos começaram a ver a necessidade e a conveniência de a educação escolar utilizar indicadores de eficácia (alguns chamam de qualidade) e rendimentos similares aos dos mercados. Diante disso, o sistema educacional chileno ficou submetido a modelos de avaliações externa que provocaram uma corrida local, regional, nacional e internacional para sujeitar os estabelecimentos de ensino a provas estandarizadas, por exemplo, a do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), a do *Progress in Reading and Literacy Study* (PIRLS) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA).³⁹

Segundo Moreno, Rivera e Trigueros (2014c), todos os sistemas de avaliação citados anteriormente tomaram como referência o informe da *Definition and Selection of Competen-*

³⁹ TIMSS, PIRLS e o PISA são testes internacionais de avaliação educacional dirigido a grupos específicos de estudantes seja por faixa etária ou por grau de ensino. Esses testes são aplicados dentro de um intervalo de tempo que varia entre a 3 a 4 anos. O TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) é a avaliação realizada a cada quatro anos pela Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento do Ensino (IEA), que analisa o conhecimento em matemática e ciências. O PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) é um exame realizado nas escolas por amostragem em larga escala a cada cinco anos para verificar o desempenho de leitura dos alunos e das alunas também aplicado pela IEA. Já o PISA (*Programme for International Student Assessment*) é uma avaliação aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para analisar a capacidade de leitura, o conhecimento de matemática e a alfabetização em ciências dos estudantes com 15 anos de idade. Tanto Brasil quanto Chile são adeptos desses exames para desenvolver políticas e práticas que priorizam o progresso educacional desses países.

cies (DeSeCo) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Os autores ressaltaram que antes dessas provas estandarizadas, em 1988 o MINEDUC começou a trabalhar numa proposta avaliativa que tinha a intenção de ajudar na melhora da equidade do sistema educativo, portanto, se optou por um sistema de avaliação baseado em exames nacionais, o Sistema de Medição da Qualidade Educacional (SIMCE). Segundo Assaél et al. (2015), o processo de avaliação das competências pelo SIMCE foi direcionado para medição de rendimentos acadêmicos dos estudantes em certos níveis escolares. Conforme os autores, esse processo ocasionou segmentação e segregação no âmbito escolar, pois, direcionou o aluno a estudar com seus pares em escolas segundo sua condição social e econômica. Além disso, os autores relataram que os resultados da avaliação das competências foram publicados e difundidos pelos meios de comunicação de modo a classificarem os estabelecimentos de ensino.

Desse modo, os resultados estimularam a diminuição de matrículas em escolas públicas, pois, as famílias procuravam inscrever seus filhos e filhas em estabelecimentos de ensino que possuíam melhores índices apresentados pelo SIMCE (ASSAÉL et al., 2015). Diante disso, Moreno, Rivera e Trigueros (2014c) chamaram atenção para os modelos de avaliação externa de nível internacional baseado na racionalidade técnica. Segundo esses autores, essas avaliações provocaram um ranking de excelência entre as escolas, criando um sentimento nos diferentes agentes escolares, principalmente nos professores, que ficaram submetidos à fiscalização e a hierarquização abandonando as atitudes de cooperação tão necessárias para a inovação e melhoria da educação escolar. Diante disso, a prática docente ficou restrita ao desenvolvimento de competências que lhes permitiam sobreviverem no sistema (MORENO; RIVERA; TRIGUEROS, 2014c).

O Brasil também implantou uma política de avaliação escolar semelhante à do Chile na reforma educacional. Uma política voltada para avaliação das competências que foi definida e concretizada na BNCC (2018). Assim, para certificar se as competências foram alcançadas pelos estudantes conforme orientam as normas são aplicadas as avaliações internas e externas.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, as avaliações externas são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este Instituto tem a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e pú-

blico em geral (BRASIL, 2021). Com isso, o Inep conta com as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Além das provas coordenadas pelo Inep, o Sistema Educacional conta também com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que avalia o desempenho do estudante ao fim da escolarização básica. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem acessar o ensino superior seja ele na Instituição pública ou privada.

Verificamos em Oliveira e Garcia (2014) que os resultados das avaliações do sistema educacional brasileiro não foram utilizados para fundamentar as mudanças na qualidade da educação. Ou seja, “[...] da forma que a avaliação é difundida pela mídia ou até mesmo pelo governo, ela tem se tornado um mecanismo de responsabilização das pessoas da escola e dos sistemas pelos resultados que apresentam” (OLIVEIRA; GARCIA, 2014, p. 08). As autoras relatam que a lógica de enxugamentos de investimentos e a pressão por resultados positivos nas avaliações, levaram as escolas a concorrerem entre si gerando possíveis fraudes na busca de obtenção de recursos e na melhoria dos resultados. Sendo assim, as autoras concluem que:

O incremento de recursos para as instituições atreladas aos resultados das avaliações externas às escolas reforça a competição desigual que desagrega os profissionais que deveriam buscar melhorias em comum, distanciando-os no interior das escolas e dos sistemas (OLIVEIRA; GARCIA, 2014, p. 08).

Após as discussões sobre os processos avaliativos das competências realizados em parágrafos anteriores, verificaremos como elas são tratadas nas Bases Curriculares do Brasil e do Chile. Segundo Silva (2014), desenvolver competências no sentido de eficiência foi a principal justificativa para fazer as reformas educacionais escolares na América Latina. O referido autor mostrou que a todo o momento as mudanças foram justificadas com base nas transformações do mundo do trabalho sempre exigindo um novo indivíduo trabalhador. Silva (2014) mostrou que isso impôs modificações aceleradas no comportamento dos indivíduos que constantemente precisam se preocupar em aumentar seu padrão de escolaridade para desenvolverem novas competências visando assimilar informações e utilizá-las em contextos tidos como adequados. Dessa forma, a perspectiva era que os alunos e as alunas conseguissem interpretar os códigos e as linguagens através das competências adquiridas para que eles tomassem decisões autônomas e socialmente relevantes, porém, a incapacidade individual em adquirirem as competências estabelecidas nas Bases Curriculares se constituiu na responsabilização do estudante ao fracasso escolar que se tornou justificativa para o desemprego e a exclusão do sujeito do mercado de trabalho (SILVA, 2014).

Silva (2014) afirma que as competências orientadas nas Bases Curriculares foram conduzidas para produção de habilidades, ou seja, um “saber-fazer” que seja necessário para o

exercício profissional no mercado de trabalho. Segundo o autor, as competências agiram traduzindo os conteúdos em habilidades controladas por meio dos resultados das avaliações. Isto mostra, conforme o autor, a adequação da educação escolar aos interesses do mundo produtivo, não contestando o modelo de sociedade na qual está inserida. Dessa forma, o autor supracitado diz que a crítica que precisa ser feita aos currículos por competências orientados pelas Bases Curriculares é a estreita vinculação entre a educação e o mundo produtivo. Ou seja, precisam ser questionadas as orientações estabelecidas para educação escolar, pois, elas direcionam o sujeito a:

[...] viver em um mundo cada vez mais competitivo onde o desenvolvimento da 'empregabilidade' torna-se vital. Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional, em um mundo no qual o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego (SILVA, 2014, p. 80).

Ao discutirmos especificamente as competências estabelecidas para a disciplina Educação Física escolar do Brasil e Chile (foco do nosso trabalho) foi descrito que elas possuem semelhanças quando tratam dos conceitos de competências, habilidades e atitudes direcionadas para formação dos estudantes, porém, se diferenciam quanto os focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens utilizadas em âmbito escolar. As Bases Nacionais dos dois países direcionam a EF e a *EFyS* para o desenvolvimento competências conforme discutimos em parágrafos anteriores. Nesse sentido, Santos ET al. (2020) demonstram que as competências definidas para *Efys* nas Bases Curriculares chilena há um grande predomínio de conteúdos de condicionamentos físicos e de ensino de esportes (tradicional coletivos e individuais). Segundo o autor, com a mudança do nome da disciplina para Educação Física e Saúde, os novos eixos curriculares estruturantes incluíram a atividade física associada à saúde e a qualidade de vida; jogos, jogos pré-desportivos e expressão motora (danças); atividades motoras em contato com a natureza e aventura. Moreno e Poblete (2015) reafirmaram a visão tecnocrática, biomédica e reprodutora da EF no âmbito escolar ao realizarem um estudo com um grupo focal formado por professores de EF para compreender as crenças dos docentes da área em relação à desigualdade socioeducativa e as possibilidades que a disciplina poderia contribuir para amenizar as desigualdades de origem. Os autores chegaram à conclusão que há indícios nos discursos e no fazer docente em favor da construção de uma EF alternativa, mais democrática, reflexiva e orientada para um processo educativo capaz de trabalhar a integralidade humana, porém, ele é minoritário. Contudo, o estudo com o grupo focal apontou que a perspectiva de maior presença na área e entre os professores entrevistados está relacionada à abordagem tec-

nocrática, biomédica e reprodutora da EF escolar, “[...] numa perspectiva ligada quase exclusivamente ao desporto, ao desenvolvimento da condição física e a reprodução de certos estereótipos sociais” (MORENO; POBLETE, 2015, p. 295, tradução nossa).

Por outro lado, a Base Nacional (2018) brasileira, ao tratar da abordagem da EF na área escolar, direciona o desenvolvimento das práticas corporais no âmbito da cultura. Nessa direção, as competências gerais e específicas da disciplina foram estruturadas e orientadas na área de linguagens e definidas conforme as etapas de ensino citadas anteriormente. Dessa forma, as competências representadas pelos conhecimentos, habilidades, atitudes e pelos valores foram traduzidas nas práticas corporais inseridas no contexto sociocultural do estudante. Diante desse contexto, parafraseamos Machado (2012), dizendo que as práticas corporais re/produzidas pelo corpo e o movimento humano, antes vistos na/pela EF sob uma ótica biológica (dotados apenas de um sentido mecânico-fisiológico), passaram a ser concebidas como fenômenos culturais, portanto, elas acabaram por ser interpretadas como forma de comunicação com o mundo. Nessa mesma linha de pensamento, Neira e Souza Junior (2016) apontam para as práticas corporais disponíveis na sociedade. Segundo eles, as práticas corporais são passivas de leitura e reconstrução crítica na escola a partir do desenvolvimento do conhecimento específico da EF, o conteúdo cultura corporal de movimento. Através da cultura corporal de movimento, os autores demonstram a possibilidade de leitura e a reconstrução das práticas partindo do princípio de que a cultura é produzida e o comportamento humano é influenciado social e historicamente. Além disso, os autores supracitados dizem que a proposta da EF na BNCC não tem como objetivo de melhorar a coordenação motora, desenvolver comportamentos cognitivos ou promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, mas de promover uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal de movimento dos grupos espalhados pelo território nacional. Vale ressaltar que Neira e Souza Junior (2016) dizem que a Base Nacional brasileira vislumbra uma sociedade em que sejam satisfeitas as necessidades vitais e sociais de seus membros. Nessa concepção de sociedade, os autores supracitados entendem que os objetivos propostos para EF na Educação Básica brasileira estão engajados na luta por mudanças sociais, ao priorizarem procedimentos democráticos, reconhecendo os sujeitos participantes, valorizando experiências de reflexão crítica sobre as práticas corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas mediante o confronto com outras representações e manifestações. Por outro lado, Neira (2018)

muda sua leitura sobre BNCC⁴⁰ conforme expressa no texto escrito e publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em 2018. Nesse trabalho, o autor analisou as regras estabelecidas na BNCC (2018) para Educação Física confrontando com as teorias curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas)⁴¹. Segundo ele, o documento oficial se afasta da área em termos epistemológicos, revelando-se frágil, incoerente e inconsistente. Além disso, o autor supracitado diz que os resultados encontrados na análise do documento oficial evidenciaram a “[...] retomada dos princípios tecnocráticos consolidados na prioridade cedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade” (NEIRA, 2018, p. 215).

Segundo Arroyo (2016), trazer a cultura corporal para os currículos foi uma rica contribuição para EF escolar. Porém, o autor diz que os currículos e as diretrizes são sínteses da cultura. Esta é empobrecida ao limitar-se na transmissão conteúdos de aprendizagem, habilidades e domínios avaliáveis e quantificáveis. Diante disso, o autor ressalta que a função da educação é a formação humana plena; isto se dá pelo “[...] desenvolvimento da dimensão de todo ser humano como sujeito cultural, produtor de cultura e humanizado na cultura” (ARROYO, 2016 p. 20). Entretanto, o autor supracitado demonstra que não haverá lugar para formação cultural nas políticas de formação e menos ainda para avaliação da cultura corpórea, pois, não caem nos limites dos domínios avaliáveis e quantificáveis previstos nas avaliações propostas pelo Sistema Educacional brasileiro para os currículos. Isso se deve, conforme Lopes (2018), porque as avaliações da qualidade de ensino propostas para os currículos têm pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes. Diante disso, é possível afirmar que essas propostas de avaliações não dão conta de avaliar as aprendizagens direcionadas pela Base Nacional para disciplina EF, pois, a disciplina está orientada trabalhar as práticas corporais numa perspectiva cultural e as aulas serem abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório promovendo vivências e experiências corporais para além da racionalidade científica. Portanto, essa perspectiva de ensino da EF vai de encontro com os interesses das avaliações internacionais que o país está submetido, direcionada pelo mercado de trabalho pelos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências que possuem “[...] pro-

⁴⁰ Essa nova compreensão do autor deve ser entendida a luz das mudanças produzidas no documento entre a segunda e a terceira (e última) versão da Base, publicada em 2018. Tais alterações, por sua vez, foram introduzidas no texto após o conturbado processo que levou ao impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff.

⁴¹ Classificação utilizada pelo autor conforme suas referências.

posta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se o conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado)” (LOPES, 2018, p. 26).

Após analisarmos as críticas das Bases Nacionais do Brasil e do Chile, percebemos que há mais semelhanças nas críticas que se referem aos documentos de modo geral do que diferenças encontradas na disciplina EF escolar. Para a Educação Física, verificamos que as Bases Curriculares dos dois países apresentam perspectivas diferentes quando tratam dos focos, dos eixos temáticos, das ênfases e das abordagens utilizada no âmbito escolar. Isto é, enquanto um país direciona a EF escolar para o ensino de competências voltadas para promoção da saúde e bem-estar da população sob o viés científico, biomédico e tecnocrático, o outro país direciona as competências para o desenvolvimento de práticas corporais sob a perspectiva cultural. Ao tratar do tema saúde, consta nas Bases Nacionais (2018) chilena que o termo “*salud*” foi inserido para responder em parte os problemas de sedentarismo que enfrentava o país naquele momento. Segundo o documento, essa inserção ocorreu devido ao resultado da *Encuesta Nacional de Salud* realizada no ano de 2010 que apresentou 88,6% da população maior de 17 anos com comportamento sedentário. Além disso, consta nas Bases Nacionais (2018) que a avaliação do SIMCE aplicada na Educação Física escolar no ano de 2011 revelou que 10% dos alunos e alunas possuem uma condição física satisfatória e 20% possuem risco de contrair enfermidades cardiovasculares e cardiorrespiratórias. Diante dessa situação, percebemos nas Bases Nacionais (2015, 2018, 2019) que uns dos eixos que organiza os objetivos de aprendizagem da disciplina *EFyS* é definido como *vida activa y saludable*. Neste eixo, conforme consta nas Bases (2018), espera-se que os estudantes do ensino básico façam atividades físicas de intensidade moderada à vigorosa de modo que eles as incorporem paulatinamente nas suas vidas cotidianas. Para os primeiros anos do ciclo básico, espera-se que os alunos possam identificar respostas corporais associadas ao condicionamento físico em nível cardiovascular, respiratório e muscular. E nos anos posteriores do ciclo básico, segundo as Bases, os alunos deverão aprender a medir a frequência cardíaca e monitorar o esforço físico de forma autônoma. Para o nível do Ensino Médio, conforme consta nas Bases Nacionais (2015, 2019), são promovidas variadas atividades físicas para que os estudantes desfrutem e utilizem seus tempos livres para praticar as atividades indicadas. Além disso, os documentos dizem que é esperado dos estudantes que eles aprendam ser reflexivos e críticos a respeito das condutas de autocuidado e segurança no que se refere aos efeitos adversos do consumo de álcool, drogas ou tabaco no organismo e no seu rendimento físico, também que eles sejam capazes de planejar e promover atividades físicas recreativas e/ou desportivas reconhecendo os

efeitos positivos de levar uma vida saudável. Contudo, diante dessas premissas Soto-Lagos (2018) diz que o foco principal da temática saúde nas Bases Nacionais chilenas é a prevenção das *Enfermedades Crónicas No Trasmisibles* (ECNT) causadas pelo sedentarismo e inatividade física que são combatidas com esportes e condicionamento físico massificado como ferramenta de promoção de saúde.

A Base Nacional (2018) brasileira orienta incorporar o tema saúde e outros temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global aos currículos e às propostas pedagógicas preferencialmente de forma transversal e integradora. Baseando-se no Parecer 11/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), o documento considera a saúde como um dos direitos sociais que depende da ação do Estado para ser concretizado e está associado, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-o com a questão da igualdade social. Na Educação Infantil, o tema aparece nos campos das experiências (corpo, gestos e movimentos) direcionando as aprendizagens das crianças para o reconhecimento da importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado da saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.

No campo da Educação Física do Ensino Fundamental verifica-se que a questão da saúde surge prescrita em algumas competências específicas da disciplina. De acordo com a Base Nacional, são orientadas nessas competências que o estudante identifique a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia, além de discutir posturas consumistas e preconceituosas e que; usufrua das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes sociais e a promoção da saúde. No Ensino Médio, o tema saúde aparece transversalizado nos aprofundamentos dos conhecimentos nas práticas corporais (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura) estabelecidas na etapa do Ensino Fundamental devendo o estudante refletir sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os componentes de movimento relacionados à manutenção da saúde. Contudo, após contextualizarmos o tema saúde na Base Nacional (2018) brasileira, especificamente na área da Educação Física, constata-se que a questão está voltada para promoção da saúde⁴² e as práticas corporais tema-

⁴²Segundo o Caderno de Atenção Básica nº 24, do ano de 2009 do Ministério da Saúde brasileiro, o termo promoção da saúde está centrado no conceito ampla de saúde, na integralidade e na produção de cidadania e autonomia do indivíduo. Esse conceito se opõe a idéia de saúde que entrava na escola para produzir uma maneira de conduzir-se, de levar a vida, baseada no ordenamento dos corpos a partir da medicalização biológica e/ou psíquica dos fracassos do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

tizadas na disciplina são definidas como oportunidades para os estudantes participarem de forma autônoma no contexto da saúde.

Após análise do tema saúde na disciplina Educação Física nas Bases Nacionais Curriculares do Brasil e Chile foi possível perceber semelhanças nas perspectivas que estão voltadas para promoção da saúde, qualidade de vida e bem-estar da população. Entretanto, o foco principal da disciplina no Chile é prevenir as ECNT causadas pelo sedentarismo e inatividade física, tendo os esportes e o condicionamento físico como ferramentas de promoção de saúde. Já no contexto brasileiro a idéia está vinculada a direitos sociais, numa perspectiva ampla de saúde, na cidadania e na autonomia do indivíduo tendo as práticas corporais sob a ótica cultural como promotoras da saúde. Essa semelhança e diferença no foco da disciplina ou componente escolar implicam na visão de mundo, no tipo de indivíduo que se pretende formar e na sua atuação no contexto em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma análise comparada da disciplina Educação Física Escolar entre o Brasil e o Chile foi um grande desafio e ao mesmo tempo uma experiência enriquecedora para nossa formação humana, política e sociocultural. Ao dissertar sobre o tema tivemos a chance de aprofundamento da leitura sobre a organização da Educação Física brasileira através de documentos oficiais que instituíram a disciplina no âmbito escolar e contribuíram para elaboração da atual Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O mesmo também foi possível falar do Chile, que nos deu a oportunidade única de conhecer e compreender a trajetória histórica, política e social do país bem como suas influências na Educação Física, dentre elas, a mudança da nomenclatura para *Educación Física y Salud*, fato que marcou a disciplina na área escolar. Considerando que o Brasil e o Chile “geopoliticamente” (BRACHT, 2015) estão localizados na América Latina, além de possuírem processos de colonização semelhantes que contribuíram para as atuais estruturas organizacionais, principalmente aquelas que estão relacionadas aos sistemas educacionais, optou-se pela pesquisa documental qualitativa analisando as Bases Nacionais Curriculares da Educação Básica e Média dos países inspirados nos estudos comparados. Orientados por Pronko (2003), percebemos nesse trabalho a necessidade de construir um conhecimento mútuo na área da Educação Física escolar respeitando as particularidades sociocultural e econômica de cada país. Nesse sentido, espera-se que este trabalho colabore para a concretização de um projeto comum de desenvolvimento considerando as crescentes tendências de integração econômica e política da América Latina. Além disso, o material disponível nesta dissertação contribuirá para investigação mais ampla em que está inserido que tem por objetivo de compreender as experiências de crítica e renovação da Educação Física em países latino-americanos.

Considerando que a princípio nosso intuito era conhecer a tradição de pensamento na área da Educação Física chilena comparando apenas os documentos oficiais que orientam a educação escolar dos dois países, percebemos a necessidade de ir a campo para conhecer, na prática, as influências desses documentos na operacionalização do Sistema Educacional chileno. Nesse sentido, realizamos uma visita técnica-científica no Chile entre os dias 01 a 15 de dezembro do ano 2021 com ajuda de custo patrocinada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo-FAPES. Nessa visita, conhecemos as instalações da Universidad de Valparaíso no Curso de Educação Parvulária, da Universidad Andrés Bello (o Pólo de Educação Física entre outros Pólos de pesquisa) e a Escuela Komunumo. Ainda nesses estabele-

cimentos de ensino conversamos com os professores, alunos, diretor e equipe pedagógica para compreendermos a materialização das Bases Nacionais chilena nos estabelecimentos de ensino. Além disso, tivemos a oportunidade de realizar uma intervenção⁴³ junto com a professora generalista de Educação Física na Escuela Komunumo, ministrando para os alunos uma vivência na Capoeira⁴⁴. Além de conhecer as estruturas dos estabelecimentos e conversar com o corpo escolar, realizamos reuniões com os professores pesquisadores da área da Educação Física do Chile discutindo nosso trabalho de pesquisa apontando pontos comuns das Bases Nacionais do Brasil e do Chile. Nessa atividade, tivemos a oportunidade de fortalecer os interesses mútuos, o diálogo, a possibilidade de intercâmbio acadêmico entre os pesquisadores (as) de ambos os países. Além disso, apresentei os resultados parciais da nossa investigação nas diferentes instâncias da Universidad da Valparaíso e Andrés Bello dialogando, principalmente, com o *Grupo de Investigación en Deporte, Actividad Física y Sociedad-GIDAFS da Universidad Andrés Bello*. Na oportunidade, realizamos uma conversa informal com o professor Sérgio Toro Arevalo da Universidad de Santiago e com as professoras da Escuela Komunumo para compreendermos como foram construídas e pensadas as Bases Nacionais chilenas e como os professores (as) as desenvolvem na prática. Consideramos que a visita técnica-científica no Chile foi uma estratégia e oportunidade que nos revelou informações que nos ajudaram a compreender as idéias articuladas e prescritas nos documentos oficiais acessados e analisados, além de proporcionar uma excelente experiência profissional, acadêmica, cultural e pessoal.

Levando em conta as inspirações nos estudos comparados (PRONKO, 2003; BARROS, 2007; CERQUEIRA, 2012; CIAVATTA, 2009; CARMO, 2014; GETER URRUTIA, 2020) que também delinearão nossa dissertação, conseguimos encontrar mais semelhanças nas legislações e poucas diferenças nas orientações e direcionamentos estabelecidos para Educação Básica escolar e Média dos dois países. Por exemplo, nas Leis Gerais que organizam os Sistemas Educacionais do Brasil e do Chile, percebemos que elas foram criadas sob o mesmo contexto de mudanças sócio-políticas, no qual blocos econômicos hegemônicos exerciam influência e pressão em países da América Latina para padronização dos currículos escolares nacionais com vistas à facilitação do trânsito e o exercício profissional entre os diferentes países membros. Com essas Leis, os países deram início à criação das Bases Nacionais;

⁴³Uma das comprovações da nossa visita no Chile pode ser acessada pelos links <https://fb.watch/ajlVwWmnG0/> ou https://www.instagram.com/p/CXwyLPEPRAI/?utm_medium=share_sheet.

⁴⁴ Luta brasileira orientada na unidade temática lutas na BNCC (2018).

nelas certificamos que a padronização direcionava as aprendizagens dos estudantes para ampliação de competências, habilidades, atitudes e valores de forma a difundir-las durante todo período de escolarização. Percebemos no decorrer da dissertação que a idéia das Bases Nacionais é definir e padronizar as aprendizagens essenciais para orientar os estudantes em relação ao que eles devem “saber” a partir da constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores advindos das competências, principalmente, o que eles devem “saber fazer” mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Uma aprendizagem vinculada à eficiência que exige da escola a formação de um novo trabalhador com um elevado grau de escolaridade para que ele consiga assimilar informações e utilizá-las em contextos tidos como adequados. Adequados para quem...? Nesse contexto, é importante lembrar que as avaliações internas e externas com provas estandarizadas são ferramentas fundamentais para certificarem se as competências estabelecidas nas normas foram alcançadas pelos os estudantes. Dessa forma, concordamos com Silva (2014) que os processos de avaliação centrados nos resultados cerceiam a flexibilidade das Bases Nacionais e conseqüentemente os currículos.

Considerando a mesma linha de raciocínio de padronização das aprendizagens estabelecidas nas Bases Nacionais do Brasil e do Chile percebemos que a disciplina ou componente Educação Física escolar se assemelha no que se refere aos objetivos de formação de indivíduos estabelecidos nos documentos. O que difere nos documentos são os focos, os eixos temáticos, as ênfases e as abordagens estabelecidas para Ensino Básico e Médio no âmbito escolar. Ou seja, as Bases Nacionais do Chile direcionam as aprendizagens da *EFyS* para o desenvolvimento de competências sob o viés biológico, higienista, tecnocrática e reprodutivista (MORENO; POBLETE, 2015 MUJICA, 2019) centrada numa prática regular de atividade física orientada para as habilidades motoras, atitudes propensas ao jogo limpo, liderança e autocuidado, com forte ênfase nos esportes e nos exercícios físicos. Dessa forma, a expectativa das Bases Nacionais chilena com a disciplina é contribuir para o processo de formação integral do ser humano a partir do ensino da prática regular de atividade física criando possibilidades para o estudante para que ele adquira um estilo de vida ativo e saudável associado a múltiplos benefícios individuais e sociais. Entretanto, levando em consideração o conceito de formação integral prescrito nos documentos oficiais chileno e a compreensão de desenvolvimento de competências estabelecidas para *EFyS*, percebemos a impossibilidade dessa disciplina contribuir para uma formação integral. Pois, conforme o resultado da análise realizada nesses documentos, percebemos que as regras estabelecidas para disciplina no âmbito escolar priorizam o desenvolvimento da dimensão física em detrimento as múltiplas dimensões do

processo formativo escolar, entre elas, a intelectual, a social, a emocional e a cultural. Isso se deve para responder em parte os problemas de sedentarismo que enfrentava o país no período das elaborações das Bases Nacionais.

No Brasil, a Base Curricular também direciona as aprendizagens da EF para o desenvolvimento de competências, porém, numa perspectiva de abordagem cultural centrada nas práticas corporais que são definidas como brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Nessa direção, Martineli et al. (2016) dizem que a Educação Física visa compreender o enraizamento sociocultural das linguagens e ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humana. Portanto, conforme os autores, a disciplina alocada na área das linguagens oferece para os alunos e alunas possibilidades de enriquecimento cultural que engloba saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas, mas sempre pautada no racionalismo científico e, para superar essa visão, o ensino da EF deve voltar-se à dimensão lúdica. É importante destacar que as Bases Nacionais dos dois países não consideram a Educação Física como disciplina obrigatória nos anos finais do processo de escolarização, ensino médio ou educação média. Nos itinerários formativos, a EF considerada como aprofundamentos de estudos, nos planos de formação diferenciada a *EFyS* é “ofertada” no currículo dependendo das necessidades dos estudantes e das condições do estabelecimento de ensino.

Ao tratar do tema saúde verificamos que o assunto é mencionado nas Bases Nacionais dos dois países. Constam nesses documentos oficiais que a temática está voltada para a promoção da saúde, qualidade de vida e o bem-estar. No caso brasileiro, o conteúdo saúde é uma possibilidade entre outra que deve ser “[...] contemplado na habilidade dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-la de forma contextualizada” (BNCC, 2018, p. 20). Nesse sentido, constatamos na BNCC (2018) que a idéia de saúde está associada a direitos sociais sob uma abordagem ampla de saúde numa perspectiva de formação integral de cidadania e autonomia do indivíduo. Dessa forma, a questão da saúde é orientada na Educação Física escolar brasileira de preferência como tema transversal e integrador juntamente com outros temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global tendo as práticas corporais como objeto de ensino com enfoque na cultura, ferramentas fundamentais para promoção da saúde.

Semelhante ao Brasil, percebemos nas Bases Nacionais do Chile que o assunto saúde é um conteúdo que perpassa por todas as disciplinas curriculares, porém, ele é mais enfatizado na disciplina *EFyS*. Nesse sentido, verificamos nos documentos chilenos que a idéia de saúde

está voltada para tratamento e prevenção das patologias humanas com mudanças de hábitos e estilo de vida numa perspectiva biológica e higienista. Uns dos fatos que concretiza a idéia é a prescrição do eixo vida ativa e saudável nos documentos oficiais como uns dos objetivos de aprendizagem na *EFyS* aliado ao ensino dos esportes e condicionamento físico como ferramentas de promoção de saúde. Dessa forma, considerando os conceitos e as abordagens do tema saúde na EF e na *EFyS* prescritos nos documentos oficiais, percebemos que as regras para o desenvolvimento do conteúdo priorizam uma ou no máximo duas dimensões do processo formativo escolar, fato que vai de encontro ao conceito de formação integral proposto no documento chileno.

Ao dissertarmos sobre as Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile e nos aprofundarmos na área da Educação Física escolar, podemos dizer que a pesquisa comparada nos deu a oportunidade de conhecer as tradições de pensamentos nas áreas da Educação Física escolar brasileira e chilena. Acreditamos que esse trabalho será uma contribuição para o campo de estudos comparados em função da investigação mais ampla que foi realizada e permitiu compreender experiências de crítica e renovação da EF em dois dos países que compõem a América Latina. Além disso, a experiência de dissertar sobre a EF e a *EFyS* nos possibilitou (re)pensar a área da Educação Física escolar brasileira a partir do Chile (e vice versa), através da tensão identificada nas regras estabelecidas nos documentos oficiais para atender as Leis Gerais da Educação, os interesses políticos e econômicos dos Governantes e dos tratados internacionais, bem como atualizar, reorientar e enriquecer os currículos escolares ajustando-os as mudanças de conhecimento e atender as exigências da sociedade. Essa reflexão sobre a área da Educação chilena e comparada com a do Brasil nos mostrou que é possível aprender com os países vizinhos, principalmente com aqueles que possuem semelhanças geográficas, sociais, históricas e políticas. Contudo, o estudo nos revela que existe a necessidade de compreendermos o fenômeno Educação Física na América Latina para construirmos uma disciplina que atenda de fato as particularidades de cada país que compõem a região.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) - Livro eletrônico. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p.08-22, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p.61-68, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ARROYO, M. Corpos resistentes produtores de culturas corporais, Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; ETCHEBERRIGARAY, G.; HIDALGO, F.; LIGUEÑO, S.; PACIOS, D. *La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 334-345, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BARRIENTOS, P. S. *El discurso dominante del mercado educativo y la descentralización en Chile. Los desafíos de inclusión, calidad e pertinencia para para la educación pública chilena*. **Revista Diálogos Pedagógicos**, Año XIV, N° 27, pág. 11-27 abril de 2016. Disponível em: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/281>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BARROS, J. D'A. História Comparada: um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-30, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/rt/captureCite/144/0>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar** Ano IV, V.1- Jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_versao_final_da_base_nacional_com_um_curricular_da_educacao_fisica_ensino_fundamental_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 23 mar. 2021.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRACHT, V. Articulando as veias latino-americanas de Educação Física. SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formación profesional en Educación Física en América Latina: encuentros, diversidades y desafíos**, Jundiaí, p. 15-18. Paco Editorial: Jundiaí, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305720451_Formacion_Profesional_en_Educacion_Fisica_en_America_Latina_Encuentros_Diversidades_y_Desafios. Acesso em: 23 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares 1ª a 4ª séries**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares 5ª a 8ª séries**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso: 18 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação-MEC. Lei 13.415/2017. **Dispõe sobre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ensino Médio, ampliação de carga horária; Alteração do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio; Criação da política de fomento à implementação de estabelecimento de Ensino Médio Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017, Seção 1, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 09 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB 9394/96**. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Básica. **MERCADANTE, A. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 562 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 jul. 2021.

_____. Casa Civil. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Avaliações da aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 16 mar.2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Base Nacional Comum Curricular 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação-MEC. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. Ministério da Educação- MEC. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB nº 03**. Brasília 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 09 out. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde/ Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. IN.: Série B. Textos Básicos de Saúde, Cadernos de Atenção Básica nº. 24. Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. Ministério da Educação- MEC. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02**. Brasília 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017. Acesso: em 09 out. 2021.

_____. Ministério da Educação- MEC. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CB nº 04**. Brasília 2017. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

_____. Casa Civil. Lei nº 12.796. **Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2013, p. 01. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 09 de out. 2021.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Dia D**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/dia-d>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CARMO, E. F.; Z Aidan Filho, M.; Miyachi, C, T. Sistemas educacionais sulamericanos: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.10, p.84-102, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CASTRO, M. H. G. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 03 de jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 19 de out. 2021.

CERQUEIRA, D. S. **Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre educação matemática e sua influência nos currículos de matemática desses países**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio vol. 7, núm. 1, p. 129-151, setembro, 2009.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media actualización 2009*. Santiago, 2009.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. Decreto nº 433, de 19 de dezembro 2012. *Establece Bases Curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Santiago, 2012. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047359>. Acesso em 06 nov. 2019

_____. Ministerio de Educación. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE nº 18.962/96*. Publicada em 10 de março de 1990. Disponível em: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. Ministério de Educación. *Ley General de Educación nº 20.370*. Publicada em 17 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 25 set. 2021.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Bases curriculares primero ao sexto básico*. 2018. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Bases curriculares 7º año básico a 2º año medio*. 2015. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Bases curriculares 3º y 4º medio*. 2019. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Unidad de currículum y evaluación plan de estudio*. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14414/Plan%20Estudio%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 set. 2020.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 2960/2012 exento. Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica*. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1047444>. Acesso em: 26 out. 2021.

_____. Departamento de Promoción de Salud- DIPOL Subsecretaria de Salud Pública- Ministério de Salud do Gobierno de Chile. *Programa de Promoción de la Salud orientaciones técnicas, estrategia establecimientos educacionales promotores de salud elige vivir sano*, 2013.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media actualización*. Santiago, 2009.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 369. Establece Bases Curriculares desde 7º año básico a 2º año medio, em asignaturas que indica*. Santiago, 2018. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1084868&idParte=9654113>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 614. Establece Bases Curriculares desde 7º año básico a 2º año medio, em asignaturas que indica*. Santiago, 2013. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1059966>. Acesso em: 29 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 452. Establece Bases Curriculares para la educación media formación diferenciada técnico-profesional*. Santiago, 2015. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1056485>. Acesso em: 29 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 439. Establece Bases Curriculares para la educación básica em asignaturas que indica*. Santiago, 2013.

Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1036799>. Acesso em: 29 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 220. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para Enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, 1998. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120871&idParte=>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 40. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, 1996. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC; Subsecretaría de Educación. *Decreto 193. Aprueba bases curriculares para los cursos de 3° y 4° año de educación media em asignaturas que indica*. Santiago, 2019. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1136078>. Acesso em: 29 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 254. Modifica decreto supremo n° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatoria de la educación media y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005222>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile-MINEDUC. *Decreto 256. Modifica decreto supremo n° 40, de 1996, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatoria de la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005223>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHILE. Ministério da Educação do Governo do Chile; Subsecretaria de Educação. *Decreto 280. Modifica decreto supremo n° 40, de 1996, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatoria de la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>. Acesso em: 30 set. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DURAN MIGLIARDI, C. *Campo político-institucional y procesamiento del malestar social en Chile, 1999-2009. Izquierdas (Santiago)*, Santiago, n. 40, p. 1-32, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492018000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2022.

FELDFEBER, M; SAFORCADA, F; JAIMOVICH, A. A educação nas Cúpulas das Américas. Seu impacto na democratização dos sistemas educacionais. **Ensaio & Pesquisas do Laboratório de Políticas Públicas**, Buenos Aires, v. 1, n. 3, mar. 2005.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação Ensino de Humanidades. **Estudos Avançados**, 32 (93). May-Aug, 2018. Disponível: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GALAK, E. **Paradojas de la epistemología de la Educación Física Argentina: *verdade, identidade y doxa em la formación superior***. Disponível em: https://www.academia.edu/8006671/Paradojas_de_la_epistemolog%C3%ADa_de_la_Educaci%C3%B3n_F%C3%ADsica_argentina_verdad_identidad_y_doxa_en_la_formaci%C3%B3n_superior. Acesso em: 19 de out. 2021.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. VI Colóquio de Epistemologia da Educação Física. 13 e 14 de dezembro de 2012. Vitória: CEFD/UFES/ Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 193-220, 2013. Disponível em: <https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/FOLDER%20-%20Coloquio%20de%20Epistemologia.pdf>/ Acesso em: 19 de out. 2021.

GALAK, E; GOMES, I. M.; DE ALMEIDA, F. Q.; ZOBOLI, F. O gênero nos estudos sobre o corpo em revista do campo da educação física da Argentina e do Brasil. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, São Paulo, v. 10, n.3, p. 598-617, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653777/> Acesso em: 19 de out. 2021.

GALLO, L. E. *Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física*. MORENO, W. G.; PULIDO, S. M. Q. **Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales**, Medellín: Funámbulos Editores, p. 69-91, 2007a. Disponível em: http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/24442/1/GalloLuz_2007_ApuntesEducacion.pdf/ Acesso em: 19 de out. 2021.

GALLO, L. E. Cuatro hermenéuticas que han marcado la Educación Física en Colombia. In: CHAVERRA, B. E. F.; & URIBE, I. D. P. **Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción**. Medellín: Funámbulos, p. 45-69, 2007b. Disponível em: http://335270-Texto%20del%20art_culo-156650-1-10-20180906.pdf/ Acesso em: 19 de out. 2021.

GAMBOA, S. S. G. Editorial da revista Filosofia e Educação. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n.3, p. 500-505, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/issue/view/1507/> Acesso em: 19 de out. 2021.

GERTER URRUTIA, J. P. Culturas escolares no Brasil e no Chile. **Um estudo comparado entre a escola estadual Culto a Ciência de Campinas, Brasil, e o Liceo Rector Armando Rebles Riviera de Valdivia, Chile, a partir da implementação das reformas de ensino em tempo integral**. Campinas SP, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/343412/1/GerterUrrutia_JuanPablo_M.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMÉNEZ, R. R. *Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado em Educación Física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya*. IN.: GOMES, I. M.; AL-

MEIDA, F. Q.; VELOZO, E. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 167-192, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [livro eletrônico], Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>/ Acesso em: 30 ago. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03 p. 1530 – 1555 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876-8042. Disponível em: <https://revistas.pucsp.brandex.php/curriculum>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc?gclid=CjwKCAjwteCVBhA0EiwAT1fY76gNQKpRxvew89xL8s1Kw0ejZhUD7jS9nvOr-FLxUk9aj_wv9JT_qhoC4rYQAvD_BwE/Acesso em: 30 ago. 2021.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6105/> Acesso em: 30 ago. 2021.

MACHADO, T. S; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Rafael%20Barcelos/Downloads/60228-282828-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rafael%20Barcelos/Downloads/60228-282828-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

MARQUES, B. G.; SANTOS, E. D. Promoção da prática de atividade física nos currículos da educação física do Brasil e do Chile. In: FILGUEIRAS, I. P; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**, Curitiba: CRV, vol.43, p. 137-150, 2020.

MARTINELLI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI, K. G.; ALMEIDA, E. M. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, nº 48, p. 76-95, 21 de setembro, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76> . Acesso em: 23 mar. 2021.

MELLO, A. da S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. [130-149], 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p130>. Acesso em: 23 set. 2020.

MORENO, D. A. *Educación e caos*. 1ª ed., Santiago: Ediciones de la Junji, 2016.

_____. *La educación física chilena em educación básica: uma caracterización crítica*. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v.9, n.2, p.65-78, set. 2018. Disponível em: revistaparadigma.online. Acesso em: 23 set. 2020.

MORENO, D. A.; POBLETE, C. *La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación*. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35651/19677>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MORENO, D. A.; TORO, S.; GÓMEZ, F. *Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas*. **Psychology, Society & Education**, vol. 10 (3) p. 349-362, 18 dec. 2018. Disponível em: DOI.1025115/psye.v10i1.2104. Acesso em: 15 mai. 2021.

MORENO, D. A.; GAMBOA, R.; POBLETE, C. *La educación física em Chile: análisis crítico de la documentación ministerial*. **Revista Brasileira da Ciência e do Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p. 411-427, abril/junho 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rf5nL5D9zTnwqTKmCFYFp6f/abstract/?lang=pt/> Acesso em: 15 mai. 2021.

MORENO, D. A.; GAMBOA, R. J. *Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada1 educación”*. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 51, Editora UFPR, p. 51-66, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tkNsSz9CktwxmfnjShbnkzH/?format=pdf&lang=es/> Acesso em: 15 mai. 2021.

MORENO, A.; RIVERA, E.; TRIGUEROS, C. *La educación física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria e secundaria*. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 81-96, 2014b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115335321008.pdf/> Acesso em: 15 mai. 2021.

_____. *Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico*. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 145-167, jan/mar de 2014c. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/259780041_Sistema_de_medicion_de_la_calidad_de_la_Educacion_Fisica_Chilena_un_analisis_critico

MOREIRA, L. R.; OLIVEIRA, M. R. F.; SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; NOGUEIRA, S. C. *Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco*. **Revista: Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p61>. Acesso em: 23 mar. 2021. Acesso em: 15 mai. 2021.

MUJICA, F. N. J. *Análisis crítico de la formación actitudinal em la asignatura de Educación Física y Salud em Chile*. **Revista de Estudios y Experiencias em Educación** vol. 18 nº 38, p. 151-166, dez. 2019. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/785>. Acesso em: 15 mai. 2021.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Revista: Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 23 mar. 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001/> Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, L. F. S.; GARCIA, L. T. S. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. In.: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto-Portugal. In: SILVA, M. A.; SANDER, B. (Orgs.), **Anais** [Recurso Eletrônico], Porto, Biblioteca ANPAE - Série Cadernos ANPAE vol. 18, p. 01-15, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/ Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da historiografia: as relações entre a ditadura militar e a Educação Física brasileira e a negação da experiência escolar do professor de Educação Física. FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**, Proteoria, Vitória, v. 6, p. 5-48, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223/> Acesso em: 23 mar. 2021.

PAIVA, F. S. L. A constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V. CRISÓRIO, R. **Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas e Rio de Janeiro: Autores Associados e PROSUL, v. 1, p. 63-80, 2003.

PABLO, J. P. De la Revolución Pingüina a la arena da la gratuidade. Balance de 10 años de luchas estudiantiles em Chile (2007-2017). In: DÍEZ, R. G.; BETANCOR, G. N. (Eds.). **Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva; continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales**, Abadiño- Bizkaia, Espanha: Fundación Betiko Mendiola 42-48220, p. 133-148, 2019.

PERTUZATTI, I; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 7-14, setembro/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p113>. Acesso em: 23 mar. 2021.

POBLETE, C.; MORENO, A.; RIVERA, E. **Educación física em Chile: una história de la disciplina em los escritos de la primera publicación oficial del instituto de educación física de la Universidad de Chile (1934-1962)**. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052014000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2019.

POBLETE, C. **La construcción del conocimiento histórico de la Educación Física en Chile. Una mirada a la primera revista latinoamericana en la especialidad durante los años comprendidos entre 1934 y 1962**. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências de la Educación da Universidad de Granada, Granada, 2014a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/31712/> Acesso em: 15 set. 2019.

POBLETE, C. *El juego palín como parte del curriculum de formación fundamental universitaria: reflexiones de jóvenes futuros profesionales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile*. **Revista Kinesis**, Santa Maria, ed. 32 vol.1, jan-jun de 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/issue/view/822/> Acesso em: 15 set. 2019.

PRONKO, M. A. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. FAUSTO, A; PRONKO, M; YANNOULAS, S. (Orgs.). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe**. 1ª. ed. Brasília: Abaré - FLACSO/Brasil v. 1, p. 573-594, 2003. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/351.pdf/> Acesso em: 15 set. 2019.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. ARAÚJO, R; TEODORO, E. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**, Belém: SEDUC PA, p. 144-182 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZER, R. **Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais”** para a educação superior. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34008/html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RIVAS, M. L. D; CASTAÑEDA, L. V. V; ALVARADO, D. P; VALLEJOS, R. E. A. **El material didáctico Historia y Ciencias Sociales II para o Segundo Año de Educación Media**. Departamento de Investigaciones Educativas de Editorial Santillana. Santiago, Chile, 2003. Disponível em: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.243264. Acesso em: 18 jan. 2022.

ROCHA, M. C; ALMEIDA, F. Q; MORENO, A. D. Educação Física e Educação Infantil: primeiros diálogos com o contexto chileno. FILGUEIRAS, I. P; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina. **Curitiba: CRV, vol.43, p. 79-88, 2020**. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.42114/> Acesso em: 18 jan. 2022.

SACRISTÁN, J. G (org.). O que significa currículo? **Saberes incertezas sobre o currículo**. Tradutor: SALVATERRA, A. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2013.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, 36 (1), 105-118. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.593>. Acesso 18 jan. 2022.

SANTOS, D. M.; JABOIS, D. P.; BOAS, T. M. V.; FREIRE, E. S.; MARQUES, B. G. A dimensão curricular da Educação Física escolar na América Latina: diálogos possíveis entre Brasil – Colômbia – Chile. IN.: FILGUEIRAS, I. P; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, vol.43, p. 61-78, 2020. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35273-curriculo-e-pratica-pedagogica-de-educacao-fisica-escolar-na-america-latina-brvolume-43/>Acesso 18 jan. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Matriz curricular 2020**. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/matrizes_curriculares_2020.pdf. Acesso em: 27 out.2020.

SILVA, B. O. **Lições do Rio Grande: “a boa pedagogia”** nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física Escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/5057/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Bruno%20de%20Oliveira%20e%20Silva.pdf?sequence=1/> Acesso em: 27 out.2020.

SILVA, A. M.; FILHO, A. L.; SILVA, A. P. S. da; ANTUNES, P. C. Caracterização da formação profissional no campo da Educação Física na América Latina. SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formación profesional en Educación Física en América Latina: encuentros, diversidades y desafíos**, Jundiaí, p. 279-312, Paco Editorial, Jundiaí, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305720451_Formacion_Profesional_en_Educacion_Fisica_en_America_Latina_Encuentros_Diversidades_y_Desafios. Acesso em: 23 dez. 2021.

SOTO-LAGOS, R. *Deporte, prácticas corporales, vida saludable y buen vivir: un análisis crítico para una nueva praxis*. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 29-44, setembro 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37410731/deporte_pr%C3%81cticas_corporales_vida_saludable_y_buen_vivir_un_an%C3%81lisis_cr%C3%8dtico_para_una_nueva_praxis/ Acesso em: 23 dez. 2021.

TORTOLA, E. R. C.; MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M. O tema cultura na educação física escolar latino-americana: apontamentos de pesquisadores da Argentina, Chile e Colômbia. In: ALMEIDA, F.Q.; LARA, L.; WACHS, F. (Org.), **Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina**, Jundiaí, 1ª ed. Unijuí, v. 1, p. 103-120, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCZAK, L. H. *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. 2014. 212 f. Tese de Doutorado- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732/> Acesso em: 23 dez. 2021.

URREGO, L. J. D. *Estudio de la producción de conocimiento en la educación física en Colombia entre 1990 y 2006*. 2014. Tese doutoral – Universidad de Valladolid, 2014. Disponível em: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4978/> Acesso em: 23 dez. 2021.