



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

**RAFAEL MENDES DE BARROS**

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR DO PERÍODO DE 1964 ATÉ OS DIAS  
ATUAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Bauru  
2023

B277a

Barros, Rafael Mendes de

Análise da educação básica e da física escolar do período de 1964 até os dias atuais : uma revisão bibliográfica / Rafael Mendes de Barros. -- Bauru, 2023

54 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Educação. 2. Brasil. 3. Políticas públicas. 4. Educação física. 5. Educação básica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**RAFAEL MENDES DE BARROS**

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR DO PERÍODO DE 1964 ATÉ OS DIAS  
ATUAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho apresentado como requisito parcial  
para aprovação na disciplina de Trabalho de  
Conclusão de Curso do Departamento de  
Educação Física da Faculdade de Ciências,  
Campus de Bauru, Universidade Estadual  
Paulista Júlio de Mesquita Filho.

**Orientadora:** Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Bauru  
2023

## ÍNDICE

<b>Resumo</b> -----	6
<b>1-Introdução</b> -----	8
<b>2- Metodologia</b> -----	11
<b>3- Um breve histórico da educação básica no Brasil</b> -----	17
<b>4- A Educação básica no Brasil após 1964</b> -----	19
<b>4-1 A massificação da educação básica</b> -----	19
<b>4-2 A educação básica deve gerar mão de obra para o mundo corporativo</b> -----	21
<b>4-3 Os benefícios às instituições privadas de ensino</b> -----	28
<b>4-4 A qualidade da educação básica</b> -----	31
<b>4-5 A substituição da pedagogia tradicional</b> -----	36
<b>4-6 O uso das novas tecnologias no desenvolvimento da Educação e Educação Física Escolar</b> -----	47
<b>5- conclusão</b> -----	48
<b>Referências</b> -----	51

### **Agradecimentos:**

Agradeço a minha família, aos meus irmãos, a minha mãe, aos meus amigos, a minha professora e orientadora Dagmar Hunger e ao meu pai sem o qual esse trabalho não seria possível.

Num recesso da selva ínvia e sombria,

Estrelada de flores, vicejante,

Onde um rio entre seixos, espumante,

Cursando o vale, túrgido, fluía;

A coma esparsa, lívido o semblante,

Desvairados os olhos, como fria

Aparição dos túmulos, um dia

Surgiu de Hamlet a lacrimosa amante;

Símplices flores o seu porte lindo

Ornavam... como um pranto, iam caindo

As folhas de um salgueiro na corrente...

E na corrente ela também tombando,

Foi-se-lhe o corpo alvíssimo boiando

Por sobre as águas indolentemente...

Raimundo Correia

## **RESUMO**

No presente trabalho, partindo de premissas que circundam a temática da educação, buscou-se promover, por meio de uma revisão bibliográfica, uma breve discussão sobre os caminhos percorridos pela gestão da educação básica brasileira, sem propriamente esgotar a questão, mas tentando alçar uma contribuição entorno do tema que se mostrasse relevante. Assim, guiado metodologicamente por um movimento de reinterpretação da história, para compreender os efeitos da mesma história, tentou-se construir, através de um levantamento bibliográfico, uma revisão “narrativa” que, em primeiro momento, apresentasse uma breve linha do tempo que contextualizasse alguns dos fatos marcantes da formação do sistema educacional e que, em segundo momento, elencasse dentro da pesquisa as características consideradas principais do referente período a qual se propõe o trabalho, ou seja, analisar os marcos históricos de 1964-1985 e de 1985 até hoje; tentando, por comparação, elucidar as gestões educacionais dos governos militares com as dos governos civis, e levando a debate quais foram os seus distanciamentos e as suas aproximações e como ambas impactaram na educação física escolar. Com isso concluiu-se, a partir da literatura, que ambas as gestões apresentam características de continuidade nos seguintes aspectos: ambas buscaram massificar o acesso à educação básica, porém sem atingir a qualidade; ambas entendem que a educação básica deve ser voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho; ambas entendem que se deve financiar bolsas de estudo em instituições privadas; porém as gestões se diferenciam na maior alocação de recursos por parte dos governos civis, a maior liberdade para se discutir os rumos pedagógicos da educação e a resolução da evasão escolar. No caso da educação física no distanciamento da pedagogia tradicional e da lógica esportivista, no abandono de práticas de movimentos repetitivos e técnicos para um universo de práticas mais diversas e mais lúdicas.

Palavras-chave: Educação, Brasil, Política Públicas, Educação Física, Educação Básica

## **ABSTRACT**

In the present work, based on assumptions surrounding the theme of education, an attempt was made to promote, through a bibliographic review, a brief discussion about the paths followed by the management of Brazilian basic education, without exactly exhausting the issue, but trying to raise a contribution around the topic that was relevant. Thus, methodologically guided by a history reinterpretation movement, in order to understand the effects of the same history, an attempt was made to build, through a bibliographical survey, a “narrative” review that, at first, presented a brief timeline that contextualized some of the outstanding facts of the formation of the educational system and that, secondly, list within the research the characteristics considered main of the referring period which the work proposes, that is, to analyze the historical landmarks of 1964-1985 and from 1985 until today ; trying, by comparison, to elucidate the educational managements of the military governments with those of the civil governments, and leading to the debate what were their distances and their similarities and how both impacted on school physical education. With this, it was concluded, based on the literature, that both administrations present characteristics of continuity in the following aspects: both sought to increase access to basic education, but without achieving quality; both understand that basic education should be aimed at meeting the needs of the labor market; both understand that scholarships should be financed at private institutions; however, the administrations differ in the greater allocation of resources by civil governments, the greater freedom to discuss the pedagogical directions of education and the resolution of school dropouts. In the case of physical education, distancing from traditional pedagogy and the logic of sports, abandoning repetitive and technical movement practices for a universe of more diverse and more playful practices.

Keywords: Education, Brazil, Public Policy, Physical Education, Basic Education

## 1-Introdução

Muito se discute na graduação, em especial nos cursos de licenciatura, sobre o real papel da educação; o debate, porém, muito profícuo conflui para um anseio em comum: a necessidade de se ter uma escola verdadeiramente crítica e que acompanhe os progressos adquiridos pela sociedade, esta necessidade convergente de uma educação emancipatória se expressa nas palavras de Batista (2000, p.3) — “Contudo há que se considerar que a pedagogia de braços dados com a semiformação – deformação – é apenas uma face das antinomias entre cultura e administração, que tem de ser levada em conta se pretendemos educar para a emancipação.”— e é pautado sob este mesmo anseio que se encontra a motivação investigativa para a realização deste trabalho. Sobre esse desafio, que cerca a figura do professor e os profissionais da educação, novamente Batista (2000, p.5) nos apresenta uma reflexão bem lúcida, proporcional ao tamanho da empresa:

O que efetivamente o professor tem condições de fazer para transformar o quadro atual de fracasso escolar que é, em suma, o fracasso da sociedade e de seus pressupostos culturais? Este esforço hercúleo a que nos referimos tem sido avaliado no sentido de dizer um “sim” enfático à cegueira das políticas educacionais dos diversos governos que desfilam à frente da miséria cultural perene e absoluta. Isso fica claro na tentativa de diminuir o número de crianças evadidas da escola simplesmente eliminando a repetência. Parece que desistimos – de uma vez por todas – da formação cultural que seria um luxo, portanto o “lixo” nos basta. A perspectiva de mais crianças e por mais tempo na escola, num ponto de vista meramente quantitativo, pode ser chamada de “democratização”? O postulado da autonomia exige algo mais.

No Brasil, não sozinho de outros países da América Latina, são notórios os estudos que se debruçam sobre os períodos pré e pós ditadura, — como por exemplo o de Saviani (2008, p.1) em que ele expressa o objetivo de seu trabalho logo de começo: “Este texto se propõe a uma retomada da política educacional e das realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira.” — no caso brasileiro a de 1964, e a todos os efeitos do pensamento ideológico vigente na época; pensamento este que tem suas consequências, não só no campo educacional, presentes até os dias de hoje. No que se refere à educação, especificamente, vemos uma denúncia à censura do respectivo período ditatorial (1964-1985) e um forte questionamento quanto a gestão educacional e ao modelo pedagógico daquele momento, que se expressa na fala de Rezende; Soares (1996, p.54)

Já no final da década de 70, no contexto de um emergente processo de mobilização social em defesa da democratização da sociedade brasileira, um segmento de intelectuais vinculados à Educação Física (a maioria deles com formação em pós-graduação nas áreas de ciências humanas) passa a explicitar as denúncias das possíveis relações existentes entre as concepções de Educação Física e a ideologia dominante.

E novamente, com um anseio de ruptura, busca-se, pautado pela necessidade de se ter uma escola verdadeiramente crítica e que acompanhe os progressos adquiridos pela sociedade, — necessidade de uma educação emancipatória, expresso em Batista (2000) — se afastar do antigo regime; é interessante notar que indagações quanto aos rumos da concepção educacional que se emprega, portanto, o debate entre antigos e novos modelos não é novo e o vemos ciclicamente vir à tona na história. Observa-se isso na obra *As tarefas revolucionárias da juventude*, no trecho Lênin (2015, p.15) faz a seguinte proposição:

O que devemos adotar da velha escola, da velha ciência? A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, saturada de espírito de classe, só dava conhecimentos aos filhos da burguesia. Cada uma de suas palavras estava adaptada de acordo com os interesses da burguesia. Nas escolas, mais que educar jovens operários e camponeses, os preparavam para o maior proveito dessa mesma burguesia.

Porém, apesar de desferir críticas ao antigo modelo da época, chamado por ele de “velha escola”, ele faz uma ressalva para a necessidade de se absorver aquilo que o antigo modelo tinha de útil, ou seja, não eclipsar o que ele tinha produzido de bom até então. Isso se exemplifica na fala do próprio Lênin (2015, p.17):

Mas, concluir, a partir disso, que é possível ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade, seria cometer um erro grosseiro. Estaríamos equivocados se pensássemos que basta saber as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos dos quais o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade.

Fazendo um paralelo com a situação educacional brasileira durante o regime de 1964, não faltam críticas a sua gestão escolar e ao modo de conduzir o país como já explicitado em Saviani (2008), Rezende; Soares (1996) e Zinet (2016); e para a área da educação física, estudantes de curso de licenciatura e futuros atores da educação básica, são notáveis as transformações conceituais que a educação física escolar sofreu dessa época para cá; de uma educação de formação esportivista, de movimentos repetitivos e técnicos, com função principal de descobrir talentos, fomos para uma concepção corporal, cultura corporal de movimento, de movimentos mais livres e espontâneos, que se vale principalmente de jogos lúdicos, brincadeiras, danças e outras práticas mais alternativas. Sobre essas transformações fala Menezes (2015, p.1):

Na história da Educação Física brasileira a década de 1980 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sociopolítica tradicional no interior da escola tendo como objetivo oferecer aos professores um referencial teórico capaz de orientar uma prática pedagógica comprometida com o processo de transformação social (Coletivo de autores, 1992). Essa crítica surge em maior proporção pela confusão que ocorria entre a Educação Física escolar e o esporte. O esporte dentro do sistema educacional não era tido como esporte da escola - aquele que está na escola seguindo os princípios de sua filosofia pedagógica, adaptando-se ao processo de ensino-aprendizagem e de vertente sempre educacional- mas sim o esporte na escola - que é assumido, trazido de fora do ambiente escolar, sem fins propriamente educacionais. Com o esporte na escola sua prática se configura como nada mais do que repetição mecânica dos movimentos esportivos para a seleção dos mais habilidosos. O professor é posto em papel centralizador.

Assim, a partir desta crítica feita por alguns autores da área da educação física, então engajados por uma concepção sociopolítica de educação, é que se construiu a concepção atual a qual temos hoje. Sobre a concepção da cultura corporal nos esclarece Rezende; Soares (1996, p.55):

Portanto, o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal pressupõe uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança (entendida como possibilidades de expressão rítmica do corpo).

Deste ponto de partida é que chegamos a pergunta que norteia este trabalho de pesquisa: *O que se concebiam de políticas públicas da educação básica brasileira e da educação física entre o período de 1964-1985 e de 1985 até os dias atuais?*

Diante desta pergunta é que nos propomos, como objetivo do trabalho, a analisar a gestão educacional brasileira na educação básica e a educação física escolar tendo como recorte o período de 1964 até os dias de hoje. Assim, fazendo uma comparação direta entre as gestões escolares do período militar (1964-1985) e do civil (1985-2022), busca-se apontar as características educacionais destes dois períodos e como eles moldaram a concepção de educação física que temos hoje.

O trabalho se justifica, pois há uma necessidade de se estudar e reestudar períodos que são chave para a nossa história, como por exemplo da ditadura militar à redemocratização, período esse que gerou e ainda gera extensas discussões teóricas sobre o papel da educação e, em especial, de tantas transformações para a educação física escolar, de uma concepção esportivista para uma concepção de cultura corporal. Além do mais, é de suma importância compreender os processos pelos quais passou a gestão escolar pública da educação básica brasileira, até por que, tendo a educação física um ramo na licenciatura, é necessário que os estudantes de graduação e os demais profissionais estejam a par das transformações pelo qual passou o sistema de ensino, já que invariavelmente ambos estão sendo preparados e se dispendo a serem atores dentro do universo escolar.

## **2- Metodologia**

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma pesquisa onde se buscou, através de uma revisão bibliográfica, artigos, livros, revistas e reportagens que acrescentassem sobre o tema de forma criteriosa; Aqui toma-se como função da pesquisa bibliográfica a proposição de Sousa et al. (2021, p.65): “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.” Para tanto, teve-se como apoio, principalmente, a base de dados Scielo e o Google Acadêmico como locais de busca e pesquisa, além de textos e autores aos quais entrei em contato por intermédio da própria Orientação do respectivo trabalho. Assim, como ponto de partida toma-se a seguinte definição de pesquisa bibliográfica fornecida por Sousa et al. (2021, p.66):

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem

como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

De modo convergente também diz, apontando sobre a revisão bibliográfica, o trecho do documento produzido pela Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos (2015, p.1):

Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos.

Com isso, temos que a pesquisa bibliográfica é pautada por certas características que também nos reforça, de maneira semelhante, Sousa et al. (2021, p.66):

Assim podemos afirmar que ela consiste em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados; em os textos e as informações são fontes para a base teórica da pesquisa e na investigação dos estudos dos textos que possam colaborar no desenvolvimento da pesquisa.

Sobre o papel do pesquisador, frente ao desenvolvimento e execução da pesquisa bibliográfica, Sousa et al. (2021, p.66) nos diz:

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

Então, para a construção de uma pesquisa segura e para evitar erros crassos, procurou-se na literatura meios que servissem de base para a construção metodológica e que evitassem alguns equívocos como apontam os autores, Gomes; Caminha (2014, p.402), para os principais procedimentos que se deve tomar ao elaborar uma revisão:

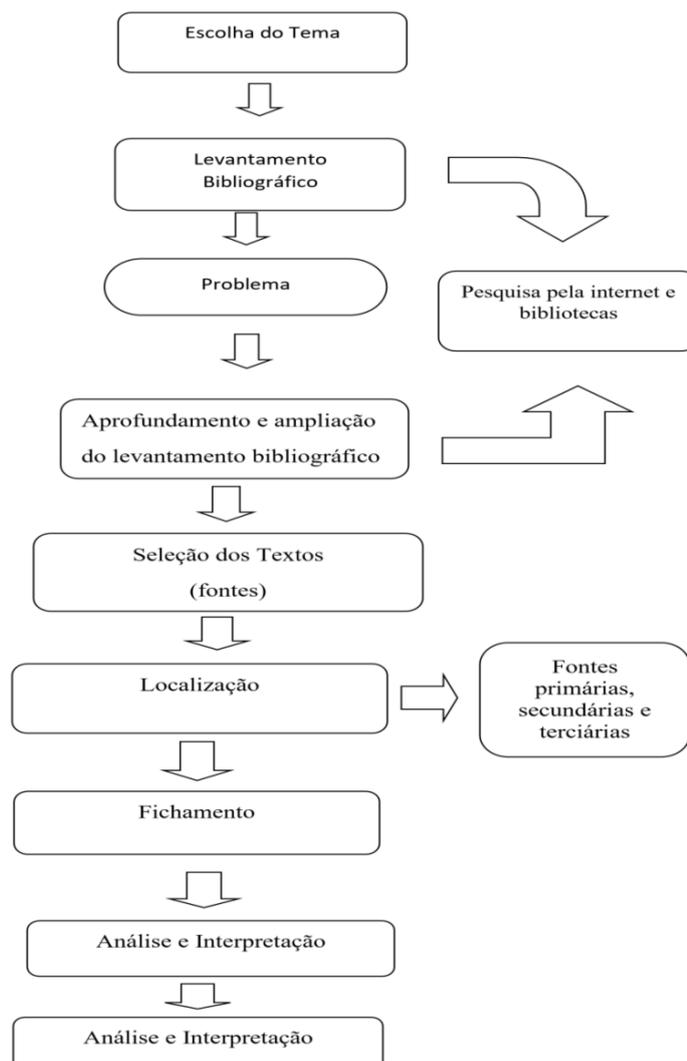
A construção prévia do arcabouço metodológico colabora para que a pesquisa tenha a confiabilidade aumentada, reduzindo a ocorrência de vieses. Além disso, a falta de critérios bem definidos configura-se como um dos principais entraves para o desenvolvimento deste tipo de estudo, uma vez

que a repetibilidade e reprodutibilidade são valorizadas, assim como em outros tipos de pesquisa.

As vantagens no que se refere a pesquisa bibliográfica em relação as demais e, no qual se acompanha a posição do autores, se pode ver expressa nas palavras de Sousa et al. (2021, p.68):

Os benefícios de utilizar a pesquisa bibliográfica são: o baixo custo, o pesquisador quase não precisa se deslocar para encontrar pesquisas científicas públicas, pois com a internet encontram-se inúmeras pesquisas já realizadas. O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo.

Sobre os procedimentos que se deve tomar para a realização da pesquisa bibliográfica ou revisão, como passos norteadores que permeiam a pesquisa científica de cunho bibliográfico, Sousa et al. (2021, p.69) nos esclarece com o seguinte organograma:



E adotou-se alguns dos critérios ressaltados por Sampaio e Mancini (2007), como mais uma ferramenta norteadora, adaptando-os para a construção de uma revisão bibliográfica usual. Assim, os referidos autores determinam que para a realização de uma revisão passa-se por cinco passos fundamentais: 1) definir a pergunta; 2) buscar evidências científicas; 3) revisar e selecionar os conteúdos; 4) analisar a qualidade metodológica dos estudos; 5) apresentar os resultados. A partir da definição destes critérios expostos acima é que se enuncia a seguinte pergunta: *O que se concebiam de políticas públicas da educação básica brasileira e da educação física entre o período de 1964-1985 e de 1985 até os dias atuais?*

Primeiramente pode-se perguntar qual o sentido de se debruçar sobre a questão presente e, sendo extenso o número de análises já existentes sobre este período histórico, por que seria válido retomar determinado recorte temporal para estudo... porém se tratando de uma investigação histórica, adota-se aqui uma posição de conciliação acerca deste debate que nos esclarece Schaff (1995, p.269-270):

(...) por que é que cada geração (ou quase) possui — e, segundo alguns, deve mesmo possuir — a sua própria visão do processo histórico? Qual é a causa deste fato e o que é que o constitui?

No século XX, este problema fascinou um bom número de teóricos da história que o aprendiam o fato incontestado da variabilidade da visão do processo histórico no contexto mais amplo das diversas determinantes do conhecimento histórico. As diferentes opiniões expressas sobre este assunto podem ser reduzidas a duas concepções tipológicas que, embora sobrepondo-se, diferem pela explicação que dão deste fenômeno:

- 1) a reinterpretação da história é função das necessidades variáveis do presente;
- 2) a reinterpretação da história é função dos efeitos dos acontecimentos do passado emergindo no presente.

Advindo desta discussão, reconhecendo a relevância de ambas as correntes de pensamento, tem-se que a resposta é uma mescla de ambas, porém, nessa pesquisa aproxima-se mais da segunda respectivamente, assim, acreditando em sua maior preponderância nesta investigação.

Deste modo, não se desconsidera as “necessidades variáveis do presente” que permeiam, evidentemente, a forma como reinterpretamos a história, e muito menos os

seus critérios de seleção dos fatos, visto que estes tem o juízo influenciado diretamente por tais condicionantes, a respeito disto fala Schaff (1995, p. 272-273):

Os termos e os argumentos variam de um caso para outro, mas a ideia permanece a mesma: a variabilidade da imagem histórica é função da variabilidade dos critérios de seleção dos materiais históricos.

(...) os períodos de estabilidade, propícios ao sentimento de satisfação do presente, favorecem igualmente o consenso social quanto à imagem tradicional do passado; pelo contrário, nos períodos de crise e de oposição, quando a estabilidade é abalada, os homens descontentes com o presente são inclinados a estar também descontentes com o passado; a história é então submetida a uma reinterpretação na perspectiva dos problemas e das dificuldades do presente.

Sobre este problema que cerca o tempo e seus respectivos períodos históricos, também nos fala Le Goff (1990, p.13), em seu *História e Memória*, sobre as particularidades desta questão. Assim ele comenta, a respeito dos nuances que envolvem a oposição entre passado e presente, e sua referente investigação<sup>1</sup>:

3-4) A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Para a criança, "compreender o tempo significa libertar-se do presente" (Piaget), mas o tempo da história não é nem o do psicólogo nem o do lingüista. Todavia o exame da temporalidade nestas duas ciências reforça o fato de que a oposição presente/passado não é um dado natural mas sim uma construção. Por outro lado, a constatação de que a visão de um mesmo passado muda segundo as épocas e que o historiador está submetido ao tempo em que vive, conduziu tanto ao ceticismo sobre a possibilidade de conhecer o passado quanto a um esforço para eliminar qualquer referência ao presente (ilusão da história romântica à maneira de Michelet – "a ressurreição integral do passado" – ou da história positivista à Ranke – "aquilo que realmente aconteceu").

Porém, firma-se na predominância da segunda tese, a de que são os “efeitos dos acontecimentos do passado emergindo no presente”, que tem a maior influência em sua sistemática reinterpretação; pensamento este que vem a nortear as investigações desta pesquisa e que se esclarece no seguinte trecho, sob as palavras de Schaff (1995, p.273-274) se resume a questão:

---

<sup>1</sup> No texto destacado, de Le Goff (1990, p.13), o grifo sinalizado logo no início do texto pertence ao autor.

Quanto mais afastados no tempo estivermos de um dado acontecimento, mais vasta e profunda é a nossa percepção deste, como no caso de uma paisagem vista de cumes cada vez mais elevados.

(...) E é precisamente porque vemos melhor a história na perspectiva do tempo, quando os efeitos dos acontecimentos se revelaram e permitem fazer acerca destes juízos mais integrais e profundos, que é mais difícil escrever a história recente, em particular a história contemporânea: não só por causa da dificuldade de ser objetivo, ou seja, de encarar os acontecimentos *sine ira et studio*, se bem que isto tenha uma certa importância, mas também por causa da dificuldade de compreender o sentido dos acontecimentos contemporâneos.

Assim, exposto acima os referenciais teóricos que guiam esta investigação e que compõem esta pesquisa bibliográfica, e para tentar responder a referente pergunta anteriormente citada — *O que se concebiam de políticas públicas da educação básica brasileira e da educação física entre o período de 1964-1985 e de 1985 até os dias atuais?* — é que organizou-se o desenvolvimento do trabalho por meio dos seguintes tópicos: 3- *Um breve histórico da educação básica no Brasil* – onde se construiu uma linha do tempo prévia sobre a história da educação básica brasileira para se poder entender como se chegou ao recorte temporal pesquisado (de 1964 até os dias atuais); para isso buscou-se enunciar de maneira sucinta os principais acontecimentos que marcaram a história da educação básica; 4- *A Educação básica no Brasil após 1964 e suas características*- onde se faz uma comparação entre as gestões educacionais de 1964-1985 (governo militar) e entre 1985 ao dias atuais (governo civil), e quais foram os desdobramentos para a educação física escolar. Para isso elencou-se as principais características de ambas as gestões e as submeteu a comparação, para tanto foi necessário subdividir elas em outros subtópicos de acordo com que se mostraram mais relevantes para a pesquisa: 4-1 *A massificação da educação básica*; 4-2 *A educação básica deve gerar mão de obra para o mundo corporativo*; 4-3 *Os benefícios às instituições privadas de ensino*; 4-4 *A qualidade da educação básica*; 4-5 *A substituição da pedagogia tradicional*; 4-6 *O uso das novas tecnologias no desenvolvimento da Educação e Educação Física Escolar*. E por fim o tópico 5- *Conclusão* - onde se buscou responder quais foram os distanciamentos e as aproximações de ambas as gestões (civil e militar) e quais foram as suas consequências para a educação física escolar. Assim, com a síntese de seus pontos mais importantes tenta-se responder a pergunta e encerra-se o trabalho.

### **3- Um Breve Histórico da Educação Básica no Brasil**

Pode-se dizer que o início da educação básica no Brasil é consequência da contra reforma católica no século XVI, pois em sua reforma protestante Martinho Lutero defendia que deveriam existir escolas cristãs e que os pais deveriam mandar seus filhos para as mesmas, pois, o desenvolvimento da prosperidade dependia da educação. A igreja católica contra atacou com a criação da companhia de Jesus e é nesse contexto de contrarreforma que se inicia no Brasil a educação Jesuítica, uma vez que fomos colonizados pelo fervoroso Estado Católico português. A presença dos Jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, marcou o desenvolvimento e fundação de diversas escolas onde se ensinava basicamente gramática, humanidades e teologia e talvez isso explique nossa deficiência na disciplina de ciências até os dias atuais. O nível de conhecimento dos padres jesuítas era muito elevado e alguns cursos se assemelhavam a cursos superiores. As escolas jesuíticas primavam pela qualidade de ensino e organização. Com a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias em 1759, o Marquês de Pombal transferiu para o estado a obrigação de cuidar da educação, mas o Brasil perdeu 600 padres jesuítas bem qualificados e a metrópole não foi capaz de substituir eficientemente no Brasil o ensino dos jesuítas (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Ao contrário de muitos países que aproveitaram as ideias Iluministas na educação básica, o Brasil não substituiu o ensino jesuítico por nada eficiente, de forma que ficou um vácuo no ensino brasileiro em termos de planejamento e presença efetiva do Estado até o final da primeira guerra mundial, quando chegaram ao Brasil as ideias da Escola Nova e fez surgir assim grandes educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Cecília Meirelles, culminando essa nova fase de reflexão da educação brasileira com o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, em que preconizava que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (CUNHA; FERNANDES, 2020).

O Manifesto dos Pioneiros teve influência na formação da Universidade de São Paulo e a inclusão na Constituição de 1934 de valores percentuais mínimos de investimento em educação pelos entes federados. A União e os Municípios não menos de 10% de suas receitas enquanto os Estados não menos de 20%. Com a instalação do Estado Novo em 1937 os sonhos elencados no Manifesto dos Pioneiros foram sepultados e os

percentuais mínimos obrigatórios de aplicação em educação foram extintos. Neste novo período a organização educacional foi influenciada pelo pragmatismo das ideias clássicas científicas de Fayol, Taylor e da burocracia de Max Weber. Mas de uma forma geral as décadas de 20 e 30 foram marcadas por disputas na área educacional entre os liberais, defensores de um ensino público, laico, obrigatório e gratuito e os conservadores que defendiam o ensino católico e privado. (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Com a redemocratização e a nova constituição de 1946, voltou os percentuais mínimos de 10% da receita do Governo Federal e 12% dos Governos Estaduais e Municipais para educação. Foi elaborada nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que conciliava a centralização da política educacional no Governo federal, mas dava aos estados a liberdade de adaptarem a política educacional às suas realidades. A primeira LDB foi aprovada em dezembro de 1961 após intensa disputa entre liberais e conservadores que defendiam a escola católica privada (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Nos anos seguintes, o Mobral (Movimento brasileiro de alfabetização) foi uma iniciativa do regime militar em alfabetizar jovens e adultos, mas a ausência da possibilidade de um debate livre de censura e risco de delação e prisão, dificultou uma discussão séria e profícua sobre a educação básica no Brasil entre 1964 e 1985. Com a redemocratização e a nova constituição de 1988 diversas mudanças na área educacional foram promovidas, destacando a divisão de responsabilidades entre estados e municípios, ficando os municípios com a responsabilidade prioritária sobre o Ensino Fundamental e Educação Infantil e os estados prioritariamente com o Ensino Médio (CUNHA; FERNANDES, 2020).

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 tornou-se um importante instrumento ao Ministério Público para exigir o cumprimento dos direitos a educação de crianças e adolescentes. O cenário da década de 90 era de elevada repetência, as matrículas do ensino médio eram de 16,7% dos jovens de 15 a 19 anos, enquanto a Coréia do Sul era de 94%. Em 1996 tem a segunda LDB, e foi criado o Fundef (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que estabeleceu entre outras coisas que o dinheiro alocado em educação deveria estar vinculado ao número de alunos matriculados, pois havia municípios que gastavam 25% de seu orçamento com educação sem ter nenhuma escola no município. Além disso

estabeleceu um gasto mínimo por aluno e destinação de 60% dos seus recursos com a valorização do magistério, dessa forma o Fundef conseguiu em 2006 universalizar o ensino fundamental com apenas 2,4% das crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Enquanto o investimento em educação básica entre 1995 e 2002 ficaram em torno de 12 bilhões de reais por ano, entre 2003 e 2013 o investimento anual saltou de 11,5 bilhões de reais para 49,8 bilhões de reais, mostrando uma forte preocupação com a educação básica no Brasil (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Em janeiro de 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) substituiu o Fundef. O Fundeb é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à educação básica. O dinheiro do Fundeb pode ser usado desde a creche até o ensino médio e inclusive com a educação de jovens e adultos. Inicialmente o Fundeb deveria acabar em 2020, mas se tornou permanente com a Emenda Constitucional 108/2020 e regulamento com o projeto de Lei 4372/2020. Em 2019 o Fundeb distribuiu R\$ 165 bilhões de reais para estados e municípios. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

#### **4- A educação básica no Brasil após 1964 e suas características.**

A ditadura militar instalada em 1964 deixou diversas marcas na educação brasileira, entre elas a prática de expandir a oferta de vagas na educação sem se preocupar com a qualidade. Além disso a Constituição de 1967, além de facilitar a atuação da iniciativa privada na educação, com a possibilidade da substituição da gratuidade do ensino pelo oferecimento de bolsas de estudo, desobrigou a União a investir 12% do PIB em educação, bem como os Estados de investirem 20% do orçamento, como determinava a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. (ZINET, 2016)

##### **4-1 A massificação da educação básica**

A partir de 64 a educação foi dirigida por agentes militares que direcionaram a educação para haver uma exaltação a Pátria, obediência as autoridades e para suprir a falta de professores incentivou as licenciaturas rápidas, sendo a obrigatoriedade do exame de admissão ao ginásio extinta em 1971. (PIRES, 2019)

Observa-se que os militares resolveram o problema da falta de vagas no antigo ginásio e colegial massificando a oferta de escolas. Isto se reafirma quando se constata alguns dados referentes ao período.

O antigo curso primário teve um crescimento em número de escolas de 70,3% entre 1964 e 1973, enquanto o ginásio teve um crescimento de 332% e o colegial de 391%. (SAVIANI, 2008)

Outro fato que merece atenção é a massificação da profissão de professor. Esta feita graças ao incremento do número de instituições privadas de nível superior no mesmo período, entre 1964 e 1973, como se pode ver no parágrafo abaixo.

O número de instituições de nível superior cresceu 744,7% entre 1964 e 1973, sendo que, no período de 1968 e 1976, o número de instituições públicas de nível superior cresceu de 129 para 222, enquanto as instituições particulares saltaram de 243 para 663. (SAVIANI, 2008)

Os dados mostram que os militares massificaram tanto a construção de escolas quanto a formação de professores, mas foram os governos civis que trouxeram os jovens para dentro da escola.

O primeiro ministro da educação após o término da ditadura militar de 64, herdou um país com elevado grau de repetência escolar, com apenas 17,6% das crianças na faixa de 0 a 6 anos frequentando uma escola e na faixa de 15 a 19 anos apenas 16,7% estavam matriculadas. O analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais era de 18,4% da população dessa faixa etária e a cada 100 crianças matriculadas no ensino fundamental só 22 conseguiam concluir. (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Não absolvendo o Estado brasileiro de suas responsabilidades e de todo o descaso com a educação básica que possa ter ocorrido de 1964 até a redemocratização, é interessante a avaliação feita por Mazzotti sobre a valorização do “estudar” por parte das famílias de baixa renda.

A valorização do “estudar” nas famílias de baixa renda é um fenômeno que se inicia na segunda metade do século XX, pois até esse momento bastava o indivíduo ter conhecimentos básicos de aritmética e linguagem para tentar se inserir no mercado de trabalho. (MAZOTTI, 2010)

Nesse sentido o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 deu ao Ministério Público embasamento para cobrar dos gestores públicos e dos responsáveis legais pelas crianças e adolescentes o ingresso destes na escola.

O estatuto da criança e do Adolescente promulgado no início da década de 90 e o Fundef (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) criado em 1996 conseguiram que o Brasil chegasse em 2006 com apenas 2,4% das crianças de 7 a 14 anos fora da escola. (CUNHA; FERNANDES, 2020).

Porém a universalização não atingiu o ensino médio. Segundo dados do IBGE de 2018 as matrículas de crianças na faixa de 6 a 14 anos de idade está próxima da universalização, mas na faixa de 15 a 17 anos, que corresponde a faixa do ensino médio, 11,8% estão fora da escola. Na faixa de idade entre 25 a 64 anos, 49% da população brasileira não possui o ensino médio. Nessa faixa de idade o Japão possui 0%, Canadá 8,9%, Estados Unidos 9,4%, Finlândia 11,9% e Suíça 12,2% da população sem ensino médio. (AMORIM; NEDER, 2019)

#### **4-2 A educação básica deve gerar mão de obra para o mundo corporativo**

Uma característica que vale ressaltar é a de que os militares em 64 tinham uma visão de que a educação deveria estar a serviço da orientação de mercado, como nos mostra Saviani (2008, p.295):

(...) a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar.

Outro ponto interessante é que durante o regime militar a educação adquiriu uma concepção produtivista. Assim nos constata Saviani (2008, p.297) no seguinte trecho:

(...) configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos.

Em 1969, os militares proibiram a formação de cursos de nível superior que não satisfizessem as exigências de mercado, demonstra Saviani (2008, p.298) no excerto abaixo:

Com o Decreto n. 464, de 11/02/1969, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime instaurado pelo golpe de 1964. Efetivamente, o artigo 2º do Decreto negava autorização para funcionamento de universidade ou estabelecimento isolado, mesmo quando satisfeitos os requisitos estabelecidos para sua criação, caso não correspondessem às exigências do mercado de trabalho.

Já em 1971, os militares aprovaram uma lei que tornava o ensino de 2º grau obrigatoriamente profissionalizante. Para este dado, Saviani (2008, p.298) também aponta no seguinte trecho:

Completando esse processo, foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

A lei 5.692/71 mudou a organização do ensino no Brasil, fundindo o primário e o ginásio num ciclo de 8 anos chamado 1º grau e o colegial em um ciclo de 3 anos chamado 2º grau. O curso de 2º grau deveria ser profissionalizante. Assim nos mostra Beltrão (2017, p.1):

A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.

Nota-se que o ministro da Educação, o Coronel Jarbas Passarinho, fez uma defesa enfática da reforma de 1971. Isso fica mais evidente no fragmento de Beltrão (2017, p.1):

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692.

Como toda reforma da educação no Brasil, a de 1971 ocupou as páginas dos jornais da época com comentários efusivos. Pode-se observar isso no seguinte parágrafo de Beltrão (2017, p.1): “Os jornais comemoraram a sanção da Lei 5.692, em agosto de 1971. O ensino médio “objetivo e profissional” marcaria “o despertar de um Brasil novo”.”

Depois de passada a euforia inicial, a realidade começou a se impor e mostrar os absurdos da reforma de 1971. Vislumbra-se esta situação no trecho de Beltrão (2017, p.1):

Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de Educação que se queixavam da falta de recursos. “As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o déficit”, dizia a reportagem, citando a falta de professores e lembrando que muitas escolas tinham instalações precárias e estavam mal equipadas. “Poucas terão condições de proporcionar o ensino profissionalizante sem fazer gastos acima de suas possibilidades”, previa o jornal.

De modo imediato, ficou evidente que a complexidade de se instalar cursos profissionalizantes em toda rede de 2º grau é muito superior a simples vontade de uma lei. Questão esta que se reafirma no excerto de Beltrão (2017, p.1):

A implantação de mudança tão ampla era mesmo complexa, explica o consultor legislativo do Senado José Edmar de Queiroz. A legislação mudou sem que os sistemas de ensino, a rede física e os recursos humanos estivessem preparados para atender a nova regra. Uma escola ensina curso clássico e científico e de repente tem que ensinar profissionalizante? Isso não é simples. As escolas não se adaptaram.

Com isso, novamente a realidade se impôs e a falta de estrutura das escolas gerou situações, que só não foram cômicas, porque foram reais e afetaram milhares de alunos e professores. Isso fica claro no trecho de Beltrão (2017, p.1):

O consultor conta casos como o de um colégio onde os alunos do curso de datilografia, por falta de máquinas de escrever, treinavam em uma cartela com

teclas desenhadas. Relatos semelhantes apareciam nos jornais da época. Uma professora admitiu em 1977 que sua escola não tinha nem mesmo tubos de ensaio, mas oferecia curso de laboratorista em análises clínicas.

Mesmo estudiosos que reconheceram benefícios na reforma de 1971, fizeram críticas pesadas à reforma. Observa-se isso nas palavras do professor emérito da UFRJ, Luiz Antônio Cunha, presentes no fragmento de Beltrão (2017, p.1):

Em relação ao 1º grau, a reforma foi muito positiva, dizem especialistas. Ela trouxe avanços, como a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos e o fim do exame de admissão que o concluinte do primário precisava fazer para continuar os estudos — e que barrava muitos alunos.

Porém, afirma também o professor Luiz Antônio Cunha que a reforma de 1971 gerou um curso falsamente profissional. Vide no trecho de Beltrão (2017, p.1):

Mas para o 2º grau, foi um fracasso, avalia o professor Luiz Antônio Cunha. Disso não resultou absolutamente nada, a não ser desorganização escolar no ensino médio, cujos resultados negativos estão presentes até hoje. Se de repente todo o ensino de 2º grau é obrigado a se enquadrar em determinada forma compulsoriamente, algumas escolas até conseguem, outras menos, mas a falsificação vira tônica. O que tivemos de ensino falsamente profissional é algo de arrepiar.

E assim, o regime militar encerrou em 1982 a obrigatoriedade do curso de 2º grau profissionalizante. Como se pode ver no parágrafo de Beltrão (2017, p.1):

Em outubro de 1982, o último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a Lei 7.044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização. A “qualificação para o trabalho” determinada pela reforma foi substituída pela expressão “preparação para o trabalho”, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas. A ideia do ensino profissionalizante obrigatório acabaria sepultada pela própria ditadura que a concebeu.

Há dúvidas quantos aos verdadeiros motivos da reforma educacional de 1971. Alguns estudiosos afirmam que os militares queriam com a reforma de 1971 barrar a procura por parte dos estudantes aos cursos de nível superior, desviando boa parte para o trabalho em fábricas. E novamente, isso se elucida no trecho de Beltrão (2017, p.1):

Para o professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antônio Cunha, a terminalidade era o principal objetivo do governo. Mais

do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, sustenta Cunha, autor de obras sobre ensino técnico-profissional. Na época, conta ele, o governo era pressionado pelos chamados excedentes — estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam entrar na universidade (explicasse: o vestibular não era classificatório; todos que obtivessem uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade).

Assim, vê-se que o agente estatal procura na formulação da política educacional satisfazer os interesses da classe dominante, mas tem sempre o cuidado de dissimular seus verdadeiros interesses para que as classes subalternas pensem que suas decisões não são direcionadas. (FREITAG, 1986)

Como consequência dos 11 anos de duração da reforma de 1971, os alunos das escolas particulares se beneficiaram na busca por uma vaga nas concorridas Universidades Públicas. Checa-se isto no seguinte fragmento de Beltrão (2017, p.1): “O que ocorreu foi que os estudantes com melhor nível financeiro encontraram escolas particulares que burlaram a exigência do ensino técnico e continuaram se dedicando à formação geral, que preparava para o vestibular.”

A ideia de que a escola deve fornecer mão de obra para o mundo corporativo vem desde 1932 e acompanha as reformas contemporâneas da educação.

Da mesma forma que os reformadores de 1932 propunham que a escola precisava preparar os indivíduos para o surto industrial nascente, as reformas contemporâneas na educação se preocupam em preparar os indivíduos para chamada era do conhecimento e as exigências do mundo globalizado. (CAMPOS; SHIROMA, 1999)

Recentemente, em 2017, o então presidente da república Michel Temer sancionou uma nova reforma do ensino médio que foi encaminhada ao congresso na forma de medida provisória. Pode-se observar isso no texto de Peduzzi; Verdélio (2017, p.1):

O presidente Michel Temer sancionou hoje (16), em cerimônia no Palácio do Planalto, a reforma do ensino médio. Durante o evento, o presidente disse que, a exemplo das outras reformas, a reformulação do ensino médio só foi possível graças à ousadia do governo, de encarar a polêmica que cerca os temas relevantes para o país. Segundo o presidente, a sanção da medida provisória

(MP) da reforma do ensino médio representa um “momento revelador” de seu governo, “com ousadias responsáveis e necessárias para que o país possa crescer e prosperar”.

O então ministro da educação, Mendonça filho, fez uma defesa enfática da reforma do ensino médio de 2017. Como se pode ver em Peduzzi; Verdélio (2017, p.1): “Em seu discurso, o ministro da Educação, Mendonça Filho, disse que a MP representa “a mais estrutural mudança na educação pública do Brasil”, que demorou mais de 20 anos para ser implementada.”

E, novamente, sobre as características que contemplam a reforma nos fala Peduzzi; Verdélio (2017, p.1):

Aprovada na última semana pelo Senado, a nova legislação prevê que o currículo seja 60% preenchido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que os 40% restantes sejam destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O projeto prevê ainda que os alunos escolham a área na qual vão se aprofundar já no início do ensino médio.

Como pelo novo modelo de ensino médio as escolas não são obrigadas a oferecer os 5 itinerários, teme-se que as escolas passem a oferecer apenas os itinerários nos quais tenham professores, aliviando o Estado da obrigação de contratar e prejudicando a formação acadêmica dos alunos, aumentando assim a diferença entre a qualificação dos alunos da rede privada e pública. (SOUZA; GARCIA, 2020)

O objetivo de transformar as escolas de ensino médio em escolas de período integral num prazo de 5 anos, desperta dúvida de estar o governo tentando direcionar os alunos do ensino médio para cursos profissionalizantes, podendo afastar esses alunos de uma formação mais generalista que facilitaria a entrada em uma universidade (SOUZA; GARCIA, 2020). Esta questão fica clara no trecho de Souza; Garcia (2020, p.6-7):

Outras questões aparecem como instigantes para muitos autores, como é o caso da afirmação na Lei de que apenas o estudo de língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, trabalhando as demais disciplinas de forma interdisciplinar.

(...) O receio desses e outros autores, é que formação dos alunos em tempo integral priorize a formação de mão de obra técnica e rápida, respondendo a uma exigência do mercado em detrimento da melhoria da qualidade do Ensino médio e formação humana integral.

A possibilidade da contratação de profissionais de notório saber é outra questão polêmica da nova lei do ensino médio. Sabe-se que as contratações de tais professores tendem a ser mais baratas que professores com a devida formação (SOUZA; GARCIA, 2020). No texto abaixo Souza; Garcia (2020, p.7) chamam atenção ao fato:

Outro ponto bastante discutível no texto da Lei 13.415/2017 é sobre o inciso IV do artigo 6º, o qual permite profissionais com notório saber para atuar no itinerário de formação técnica e profissional, apresentada complementação pedagógica.

A falta de exigência de formação na área específica de atuação poderá ocasionar entre outros problemas, segundo Bodião (2018), a redução de ofertas de trabalho para os professores com a devida formação, visto que a mão de obra de um professor com notório saber tende a ser mais barata, ocasionando uma desvalorização da carreira profissional docente.

Com isso é possível fazer um paralelo, onde o ministro da educação dos militares prometeu mudar o Brasil com a reforma educacional de 71 e agora, em 2017, o ministro da educação afirma que o novo ensino médio é a mais profunda reforma da educação do Brasil.

Conclui-se assim, que há uma fatura de planos governamentais para solucionar o problema educacional brasileiro. Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), Plano de Desenvolvimento da Educação com ações entre 2007 a 2022, que produziram uma grande visualização nas páginas de jornais e revistas, mas de efeitos práticos modestos. (MACHADO, 2007)

Aqui, pode-se notar também que como a sociedade civil precisa ter um certo grau de liberdade, para que as decisões educacionais pareçam de consenso, não é raro que em função dessa liberdade a sociedade tome rumos que não interessam ao agente estatal. Nesse caso o agente estatal reformula leis educacionais, formula novos planos e currículos para que ocorra uma correção de rumo convergente à diretriz estatal e assim satisfazer as classes dominantes. (FREITAG, 1986)

### **4-3 Os benefícios às instituições privadas de ensino**

A constituição de 1967 além de desobrigar o governo federal com participação mínima do PIB para educação básica, explicitou seu apoio a entrada do capital privado no sistema de ensino (SAVIANI, 2008). O fato se clarifica no parágrafo de Saviani (2008, p.299):

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176).

Nota-se, também, que a constituição de 1967 relativizou a gratuidade do ensino público que vigorava desde 1824 (SAVIANI, 2008). Observa-se isto no texto de Saviani (2008, p.299):

No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV). Como se vê, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio.

Conclui-se que a mentalidade produtivista da educação, institucionalizada pela ditadura militar de 64, persistiu após o término do regime militar. (SAVIANI, 2008)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) autorizou o lucro na atividade educacional e dessa forma a figura do acionista nas instituições privadas é maximizada, tendo como consequência a valorização dos resultados econômicos a curto prazo. (TAGLIARI, 2022)

Em 1999 foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é uma continuação do crédito educativo criado em 1975. Esse fundo serve para financiar bolsas

de estudo para alunos de baixa renda em instituições privadas de ensino superior. (FNDE, 2017)

Em 2005 foi criado o ProUni, que oferece bolsas de estudo para alunos de baixa renda, oriundos de escola pública ou que fizeram o ensino médio em instituição privada com bolsa e que desejam estudar em uma instituição privada de ensino superior com ou sem fins lucrativos. (SANTOS, 2018)

Em 30 de abril de 2007 o governo federal enviou o Projeto de Lei 920 que permite o parcelamento de mais de 1 bilhão de reais de dívidas em impostos, com condições especiais de juros, de instituições privadas de ensino superior. Além disso permitirá que tais instituições possam trocar dívidas vencidas e protestadas por matrículas de estudantes oriundos do crédito educativo, num total que pode passar de 2,5 bilhões de reais. (SAVIANI, 2008)

A Medida Provisória editada pelo Presidente Michel Temer em 2017, que criou o chamado novo ensino médio, deixa dúvida se não há intenção de direcionamento de dinheiro público ao setor privado de ensino (COSTA; SILVA, 2019). Veja o que diz, no seguinte trecho, Costa; Silva (2019, p.15)

A referida MP, mais do que uma proposta curricular, visa a instituir uma Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e de regulamentação do [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] Fundeb. Na prática cria condições para o financiamento público de escolas privadas. No Art. 5º não há qualquer distinção ou especificação da natureza das escolas que serão contempladas com o repasse dos recursos, abrindo assim a possibilidade de uma nova relação entre o público e o privado “desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória.

A forma negociada da transição entre a ditadura militar de 64 para a redemocratização feita nos anos 80 pode explicar o continuísmo da orientação educacional dos militares (SAVIANI, 2008). Isto se esclarece no trecho de Saviani (2008, p.311):

A persistência do legado educacional da ditadura militar resulta compreensível, tendo em vista os problemas e ambiguidades da transição democrática em nosso país. A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo

Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro. Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade.

Sobre os efeitos da transição negociada que desembocaram em uma nova onda caracterizada pela supremacia do mercado sob comando do capital financeiro, que nos aponta Saviani, temos que, segundo Mariani (2007), enquanto a volta do modelo liberal chegou na Inglaterra em 1979 com Margareth Thatcher e nos EUA, com Ronald Reagan no início dos anos 80; na América Latina chegou em 1973 com Augusto Pinochet. (MARIANI, 2007)

Já no Brasil o novo liberalismo chegou em 1990 com Fernando Collor de Melo e foi seguido por Fernando Henrique Cardoso em 1994, sendo que em ambos governos houve uma preocupação do distanciamento do Estado com gastos sociais, pois para os neoliberais o Estado é responsável por todas as crises, privilégios e ineficiências, sendo a solução a restrição da atuação do Estado na economia. (MARIANI, 2007)

Observa-se que, e para que se possa avaliar o impacto negativo da redemocratização ter ocorrido num período de volta do liberalismo econômico, é importante observar o que diz Poggi (2013) sobre um dos momentos áureos do liberalismo econômico, o que se torna mais claro por uma simples comparação de ambos os períodos.

Na década de 20, auge do liberalismo econômico, quando o povo americano se sentia com um padrão de vida invejado, 60% das famílias americanas viviam na condição de subsistência. A renda desta parcela da população americana era de menos de 2.000 dólares por ano. (ARRUDA, 2000 apud POGGI, 2013).

Apesar de se sentir invejada, pela aparente prosperidade do liberalismo econômico, a sociedade americana teve de se render ao New Deal, e ver o sepultamento do liberalismo econômico de 1930 a 1980, período em que o modelo econômico liberal foi substituído pelo Keynesiano. (POGGI, 2013)

Assim, para se obter uma conclusão e para se medir o impacto para a economia capitalista pela volta do liberalismo econômico no início dos anos 80, basta comparar os dados de crescimento do PIB e da renda per capita real da Europa entre o período de 1950 e 1973 (keynesiano) e o período de 1973 e 1992 (neoliberal).

Portanto, observa-se que o crescimento real do PIB na Europa entre 1950 e 1973 (Keynesiano) foi de 4.1, enquanto entre 1973 e 1992 (neoliberal) foi de apenas 2.1. Já o crescimento da renda per capita real entre 1950 e 1973 (Keynesiano) foi de 3.8, enquanto entre 1973 e 1992 (neoliberal) foi de apenas 1.7. (SEQUEIRA, 2001)

#### **4-4 A qualidade da educação básica**

A primeira referência em lei do tema qualidade do ensino no Brasil se dá com a LDB/61, que em seu artigo 96 fez referência a compatibilização entre qualidade, produtividade e custo do ensino, sendo que a qualidade do ensino só voltou a ser referida na Constituição de 1988, em que coloca o padrão de qualidade como um dos sete princípios da educação no Brasil. (NETO, 2007)

Nos EUA, em 1965, foi realizado o primeiro levantamento educacional em grande escala para avaliar a qualidade do ensino, enquanto na Europa ocorreu na década de 70 e na Ásia e Oceania na década de 80. No Brasil a primeira experiência de avaliação da educação foi apenas em 1976 e para avaliar somente os cursos de pós-graduação. (NETO, 2007)

Em 1980 ocorreu a implantação de um sistema regional de avaliação de desempenho em 400 municípios da região Nordeste do Brasil. As avaliações foram aplicadas entre 1981 e 1987. Com base nessa experiência do Nordeste a Secretaria Nacional de Educação Básica realizou, em 1990, a primeira avaliação nacional dos alunos da 1º, 3º, 5º e 7º séries do primeiro grau. (NETO, 2007)

Em 1993 organiza-se no Brasil o primeiro sistema de avaliação de desempenho dos alunos do então ensino de primeiro grau através do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb). O tema qualidade do ensino volta a ser citado na LDB/96, em que diz que cabe a União assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar nos diversos níveis de ensino. Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, entre outras coisas, que o ensino médio deveria ter seu desempenho avaliado pelas provas do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio. (NETO, 2007)

Dentro da mentalidade neoliberal dos anos 90, surgem sistemas de avaliação de desempenho dos alunos para estabelecer comparações, tais como o Programme for International Student Assessment (PISA), participando 60 países, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), participando 50 países e o Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLEC) em que participam 18 países latino-americanos. (NETO, 2007)

Para medir o desempenho acadêmico dos alunos do ensino básico, foi criado no início da década de 90 o Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb), que avalia os estudantes nas competências de leitura e matemática. O Saeb é dividido em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb, chamado de Saeb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, chamado de Prova Brasil). (SOARES, 2020)

O Saeb avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e os alunos do 3º do ensino médio. Participam do Saeb as escolas públicas e privadas, sendo aplicada por amostragem. Os resultados mostram que foram diminutas as escolas que atingiram as metas estabelecidas até 2005. (SOARES, 2020)

A Prova Brasil é aplicada apenas na rede pública para os alunos do 5º e 9º ano, mas em escolas com mais de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas e não mais por amostragem como o Saeb. A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2005 e por ser mais abrangente ganhou proeminência sobre o Saeb, mas retirou as escolas privadas das avaliações (SOARES, 2020). Observa-se isto no parágrafo de Soares (2020, p.41)

Com a implementação da Prova Brasil, o Saeb perdeu a proeminência. Nesse novo quadro, apenas a qualidade do ensino das escolas públicas é avaliada. As escolas privadas de ensino fundamental não são avaliadas de nenhuma forma, apesar do que estabelece o artigo 209 da Constituição: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

A tabela abaixo é uma adaptação da tabela 9 de Soares (2020) e pode se observar que o número de escolas estaduais, municipais ou federais com mais de 70% de seus alunos acima do ponto de corte nos diferentes ciclos da Prova Brasil é muito baixo entre 2005 e 2015. Além disso o desempenho dos alunos do 9º ano é muito pior do que os alunos do 5º ano em matemática e leitura, evidenciando o problema do baixo desempenho dos alunos.

Ano	5º ano matemática	5º ano leitura	9º ano matemática	9º ano leitura
2005	0,1%	0,5%	0,1%	0,0%
2007	0,7%	0,8%	0,1%	0,1%
2009	1,2%	0,7%	0,05%	0,1%
2011	2,8%	2,3%	0,1%	0,2%
2013	2,4%	3,0%	0,1%	0,1%
2015	4,1%	7,9%	0,1%	0,3%

Tabela 1 - Adaptada de Soares (2020, p.40)

Em 2006 foi criado o Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), sendo composto por um componente que mede a proficiência dos alunos, o qual sai da Prova Brasil e um segundo componente que mede o rendimento dos alunos, o qual é obtido pela taxa de aprovação dos alunos. Dessa forma o Ideb é composto pelo produto desempenho x rendimento. Portanto, o Ideb sobe se o desempenho dos alunos melhora ou sobe também se a taxa de reprovação diminui, penalizando assim as escolas que reprovam. (SOARES, 2020)

Em 2019 os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública obteve Ideb 5.7, quando a meta era de 5.5 (IDEB-RESULTADOS E METAS, [20--]). Mas este mesmo Ideb de 2019, que aparentemente foi bom, pode não ser confiável.

Soares, na página 78, mostra uma tabela com diferentes combinações possíveis de desempenho medíocre, que produz um Ideb 6.0, graças a taxa de rendimento que cresce com a diminuição da reprovação. Devendo salientar que o Ideb 6.0 é tido como um resultado excelente. (SOARES, 2020)

Em função da grande aceitação do Ideb, ele corre o risco de ser usado, isoladamente, como indicador de qualidade das escolas, fazendo com que essas escolas usem métodos não pedagógicos para tentar maximizá-lo. O Ideb 6,0, que é a meta nacional, pode ser alcançado com um desempenho ruim em matemática e linguagem,

graças ao índice de rendimento que, se for alto, pode fazer subir o Ideb, compensando o desempenho baixo em matemática e linguagem. (SOARES, 2020)

A ideia de inibir as reprovações é antiga no ensino básico. E, isso se iniciou na década de 80, no Governo Montoro, quando foi criado o ciclo básico. O projeto do ciclo básico, criado no Governo de André Franco Montoro em 15 de outubro de 1983, dia do professor, unificava a primeira e segunda série do antigo primário em um único ciclo contínuo de aprendizagem, eliminando dessa forma a reprovação nesse período. (DURAN et al, 2005)

Outra distorção do Ideb, que pode levar a ocultar o baixo desempenho dos alunos é o fato que pela forma como é calculado o Ideb, o bom desempenho de um aluno compensa o fraco desempenho de outro aluno (SOARES, 2020). Isto se torna mais claro nas palavras de Soares (2020, p.77): “Como o numerador do Ideb é uma média, implicitamente, o indicador aceita que o bom desempenho de um aluno compense o mau desempenho de outro.”

Como o Ideb usa uma escala de 0 a 10, é comum serem feitas interpretações equivocadas, como o de ser ruim um Ideb 4,5 e excelente um Ideb 9. Pela forma de cálculo do Ideb, é quase impossível um Ideb acima 8 ou abaixo de 2. Dessa forma é difícil um não especialista interpretar corretamente o Ideb (SOARES, 2020). No seguinte parágrafo Soares (2020, p.72) nos diz:

Na realidade, a escala do Ideb tem características surpreendentes e difíceis de serem apreciadas em um primeiro momento por um não especialista. Por exemplo, um Ideb de 4,5 é um valor médio, não baixo, e está longe, e não perto, do valor 6. Isso ocorre porque os valores extremos da escala (acima de 6 e abaixo de 3) são raros, e os valores acima de 8 e abaixo de 2 são quase impossíveis.

Um outro exemplo é o Ideb dos anos finais de 2015 do ensino fundamental da rede pública que foi de 4,2. (IDEB-RESULTADOS E METAS, [20--])

Como o Ideb 4.5 é um Ideb médio, o resultado do Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de 2015 está perto do resultado tido como médio. Mas a Prova Brasil de 2015 mostrada na tabela 1 revela que o 9º ano do ensino fundamental da rede pública obteve resultados muito ruins em matemática e leitura, pois apenas 0,1% das

escolas tiveram mais que 70% dos alunos com nota acima do nível de corte em matemática e 0,3% em leitura.

Através do Inep de 2018, observa-se que a taxa de alfabetização em 2017 foi de 93% dos indivíduos com 15 anos ou mais, a taxa líquida de matrícula do ensino fundamental alcançada foi de 97,8% da população entre 6 e 14 anos, e no ensino médio chegando a 91,3% entre 15 a 17 anos. (SENKEVICS; CARVALHO, 2020)

Afinal, efetivamente, o que estes números demonstram sobre educação? Em termos de universalização pode-se dizer que são bons números, mas nada dizem quanto a qualidade do ensino, principalmente quando há a possibilidade de ser considerado alfabetizado quem apenas desenha o próprio nome.

Predomina em nosso sistema educacional uma alfabetização fictícia, como desenhar o próprio nome e fazer cálculos matemáticos sem a mínima noção de seu real significado. (MACHADO, 2007)

O Brasil em 2015 ficou nas últimas colocações no sistema internacional de avaliação PISA (Programme for International Student Assessment), dos 70 países avaliados o Brasil ficou em 63º em ciências, 59º em leitura e 66º em matemática. (OLIVEIRA, 2018)

O LLECE, Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação da Unesco foi criado em 1994. Entre 1997 e 2016 foram aplicados 2 testes para avaliar crianças da 3º e 4º séries em leitura e matemática do ensino fundamental. O desempenho dos alunos brasileiros foi muito ruim nos dois testes, sendo que, no de 2016, 58% dos alunos brasileiros ficaram nos níveis mais baixos enquanto 74% dos alunos cubanos ficaram nos níveis mais elevados, sendo que desses que estavam em níveis elevados, 50% estavam nos níveis máximos. (SOARES, 2020)

No Brasil os problemas se desenrolam desde condições físicas precárias das escolas, recursos insuficientes, desinteresse dos alunos, além de condições socioeconômicas dos familiares dificultando a participação dos pais na educação escolar dos filhos. Apesar de estar na constituição Federal a erradicação do analfabetismo, em 1960 o Brasil tinha 15 milhões de analfabetos e nos dias atuais o número de analfabetos supera os 15 milhões (MACHADO, 2007). Isso evidencia nas palavras do próprio Machado (2007, p.277):

Existe um aparente consenso com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes etc.

O Brasil distribui em média mais de 60 milhões de livros por ano desde 1993. É o país que mais distribui livros no mundo e embora as editoras tenham grandes lucros, os resultados efetivos no sentido do ganho de conhecimento pelos alunos não são perceptíveis. (MACHADO, 2007)

Percebe-se por tudo que foi exposto neste item 4.4, que a partir dos anos 90 o Estado colocou as crianças e adolescentes no caminho da escola, mas as avaliações de desempenho mostram que essas crianças e adolescentes estão com um nível de conhecimento aquém do mínimo desejado. Mesmo nos casos em que o Ideb apresentou valores satisfatórios, pairam dúvidas sobre o quanto se pode confiar nesses resultados, em função do que já foi exposto da forma como o Ideb é construído.

Com isso conclui-se que ao povo foi ensinado o caminho da escola, mas não foi entregue ao povo uma verdadeira escola. (BATISTA; CODO apud PEREIRA, 2017)

#### **4-5 A substituição da pedagogia tradicional**

É comum pessoas de mais idade dizer que a escola antigamente era melhor que a atual. Se olharmos a assimilação passiva dos conteúdos tradicionais elas realmente eram melhores (RESENDE; SOARES, 1996). Isto se evidencia no trecho de Rezende; Soares (1996, p.51):

Neste quadro atual, é comum pessoas de mais idade afirmarem que escola boa era a da sua época. Isto é verdade, se for levado em conta unicamente a questão da assimilação passiva dos conteúdos tradicionais. No entanto, os efeitos produzidos pela escola tradicional eram e são tão questionáveis, que justificaram as tentativas de mudanças e que, diante do contexto atual, continuam a justificar novas mudanças.

A partir década de 90 há uma tendência no Brasil de tornar o ambiente escolar em um ambiente mais agradável e feliz para o aluno. Essa busca da felicidade não foi um fenômeno exclusivo do ambiente educacional brasileiro dos anos 90. O ambiente organizacional moderno investe na busca da felicidade dos empregados como forma de aumentar a produtividade.

Nas últimas décadas diversos autores ligados a gestão administrativa procuram demonstrar a relação entre felicidade dos empregados e aumento de produtividade, fazendo da felicidade dos funcionários um instrumento para incremento da produtividade. Essa busca é criticada por alguns estudiosos, que afirmam que tentam a busca da felicidade dos funcionários como se busca aumentar a produção de leite de vacas felizes. (REGO, 2009)

Os educadores no Brasil, a partir da década de 90, resgataram muitas das ideias da Escola Nova preconizada no Manifesto dos Pioneiros de 1932, como a função socializadora da escola, a centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem, a educação como equalizadora das desigualdades sociais e a relação da educação e a democracia. (CAMPOS; SHIROMA, 1999)

Enquanto as salas de aula da escola tradicional eram confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, demonstrando capacidade de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, na Escola Nova o professor agiria como um estimulador e caberia aos próprios alunos a atividade de aprendizagem, que surgiria fruto de um ambiente estimulante. Para isso o ar sombrio de paredes opacas deveria dar lugar a um ambiente multicolorido e o silêncio da disciplina deveria dar lugar a um ambiente barulhento, alegre e movimentado. (SAVIANI, 2012)

A partir do século XIX surgiram críticas a pedagogia tradicional, o modelo educacional que então vigorava. Com isso, através de uma nova forma de compreender e interpretar a educação, esperava-se solucionar o problema da marginalidade deixada pelo sistema anterior. Assim, satisfazendo os anseios da sociedade, buscava-se implementar as mudanças primeiro por meio de experiências restritas, depois buscando sua generalização no sistema de ensino. Para tanto, segundo o novo aporte teórico, a marginalização deixa de redundar em torno do problema da ignorância, o não domínio dos conhecimentos e desloca-se, consideravelmente, para tema de caráter emocional.

Portanto, o marginalizado agora não é mais o ignorante, e sim o rejeitado. Por fim, o indivíduo está integrado não quando é ilustrado, mas, quando é aceito pelos demais. Desta forma, trocou-se uma pedagogia de inspiração filosófica por uma teoria de inspiração experimental, o intelecto pelo sentimento, o aspecto lógico tornou-se o psicológico, do esforço caminhou-se para o interesse, da disciplina à espontaneidade, do professor para o aluno. Essas proposições, em grande parte parcelas do que veio a ser o movimento Escola Nova, exerceram um certo fascínio e determinada influência teórica no nosso país. (SAVIANI, 2012)

O educador Paulo Freire em 1968, no seu livro *A Pedagogia do Oprimido*, já criticava no final da década de 60 a linha pedagógica tradicional da escola brasileira.

Para Freire, o problema da educação no Brasil não é apenas de conteúdo, mas também de forma, pois erra em conteúdo ao usar uma realidade totalmente distante do indivíduo e em forma quando se limita a colocar o estudante em uma situação passiva de decorar conteúdos previamente elaborados. Trata-se de uma “educação bancária”, a qual se resume à prática narrativa e dissertadora previamente estabelecidas. Segundo o autor, a solução está numa interação entre educando e educador de forma que ambos assumam uma posição ativa no processo de desvendar o conhecimento. (FREIRE, 2013)

A pedagogia tradicional é um método pedagógico, que foi sistematizado entre o século XIII e o século XIX, sendo classificado de hetero-estruturação em que há a ação de um educador sobre um educando para colocar o educando em contato com um conhecimento exterior. O educador faz essa ação sobre o educando através de uma matéria, que nada mais é que um conhecimento já constituído. (LIBÂNEO, 1990)

A preparação, apresentação, generalização e aplicação fazem parte do sequenciamento pedagógico da escola tradicional (VASCONCELOS, 1992). Isto se esclarece nas palavras do próprio Vasconcelos (1992, p.01): “Originalmente, na concepção teórica da educação tradicional, existiam os passos didáticos, como, por exemplo, os de Herbart: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação.”

O conceito tradicional de transferência de conhecimento de um professor ativo para um aluno passivo, no processo de aprendizado, é questionado pelas novas

pedagogias. Essa crítica se mostra presente na fala de Vasconcelos (1992, p.02), onde no trecho abaixo explica o autor:

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial.

A pedagogia dialética poderia ser expressa pela mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELOS, 1992). Assim, Vasconcelos (1992, p.02) reitera:

Uma metodologia dialética poderia ser expressa através de três grandes momentos, que na verdade devem corresponder mais a três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, já que não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Como superação da metodologia tradicional, exige-se pois: -Mobilização para o Conhecimento -Construção do Conhecimento -Elaboração da Síntese do Conhecimento.

O conhecimento proposto pelo professor só se tornará conhecimento para o aluno se o aluno mostrar interesse por aquilo que é proposto pelo professor (VASCONCELOS, 1992). Sobre isto, detalha Vasconcelos (1992, p.04):

A tarefa pedagógica, por sua especificidade, implica que num determinado período de tempo, num determinado espaço, um determinado grupo de sujeitos se debruce sobre um determinado objeto de conhecimento. Para que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

A motivação é como uma chave existencial (VASCONCELOS, 1992). Sobre a necessidade e a centralidade da motivação nos esclarece Vasconcelos (1992, p.06):

Faz parte do novo senso comum pedagógico a indicação da motivação como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Vamos analisar um pouco esta questão. A motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial ("liga"/"desliga") que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Este chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos, etc.

Desta forma a Educação Física nas escolas, sendo uma disciplina como qualquer outra, também sofreu mudanças a partir da década de 80 com a influência das pedagogias críticas.

A educação física na escola tradicional se confunde com a ginástica, com o desenvolvimento físico do corpo, com a repetição dos movimentos feito pelo professor, com a prática de hábitos saudáveis, pela obediência às regras e com a prática esportiva dentro da escola. A partir da década de 80 a linha pedagógica tradicional na educação física passou a ser questionada, dando início a visão de que a educação física escolar não deve se prender a pratica esportiva competitiva e a movimentos repetidos de um professor (MENEZES, 2015). Sobre o fato, Menezes (2015, p.1):

Na história da Educação Física brasileira a década de 1980 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sociopolítica tradicional no interior da escola tendo como objetivo oferecer aos professores um referencial teórico capaz de orientar uma prática pedagógica comprometida com o processo de transformação social (Coletivo de autores, 1992). Essa crítica surge em maior proporção pela confusão que ocorria entre a Educação Física escolar e o esporte. O esporte dentro do sistema educacional não era tido como esporte da escola - aquele que está na escola seguindo os princípios de sua filosofia pedagógica, adaptando-se ao processo de ensino-aprendizagem e de vertente sempre educacional- mas sim o esporte na escola - que é assumido, trazido de fora do ambiente escolar, sem fins propriamente educacionais. Com o esporte na escola sua prática se configura como nada mais do que repetição mecânica dos movimentos esportivos para a seleção dos mais habilidosos. O professor é posto em papel centralizador.

É interessante observar que a prática sistemática da atividade física no Brasil está ligada a vinda da família real no século XIX (RESENDE; SOARES, 1996). Assim, nos esclarece Rezende; Soares (1996, p.52) sobre o ocorrido:

Parece ser consensual que, no Brasil, a origem da prática sistemática das atividades físicas esteve associada à tradição militar e, mais especificamente,

marcada pela vinda das forças prussianas incumbidas de proteger a família real que deixou a Europa fugindo do processo de expansão napoleônica. A tradição dita militarista parece ter sido forte, até porque os instrutores de Educação Física eram formados nas instituições militares até a década de 30.

No início a prática da Educação Física nas escolas estava ligada a tese higienista, de que com a prática da educação física associada a hábitos de higiene se evitaria doenças como varíola, malária, tuberculose... (RESENDE; SOARES, 1996)

Foi em 1931, durante a reforma educacional de Francisco Campos que se inicia o processo inseriu oficialmente a educação física no ensino escolar, cabendo às instituições militares o fornecimento de instrutores. (CORRÊA, 2009)

Porém, na prática a incorporação da educação física no currículo escolar foi ocorrer com efetividade a partir da década de 40. (CORRÊA, 2009)

A partir da década de 50 a concepção higienista perde espaço para a concepção esportiva (RESENDE; SOARES, 1996). Isso se evidencia no seguinte trecho de Rezende; Soares (1996, p.53):

As atividades esportivas, embora ainda não fossem a referência dominante na prática da Educação Física Escolar, passaram a merecer incentivos no sentido do seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo, na medida em que o país começava a se destacar no cenário internacional através de campeonatos sul-americanos e pan-americanos, assim como a aumentar sua participação nas olimpíadas.

Sobre a visão de educação física vigente durante estes anos posteriores fala também, em sua obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, Castellani (2010, p.84):

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico — cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria — mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de Saúde de índole biofisiológica, (...) compreensão essa sustentadora do preceituado no parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto n. 69.450/71, que diz constituir a aptidão física “... a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da

Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino...”.

Na concepção esportiva o objetivo é descobrir talentos para o esporte (RESENDE; SOARES, 1996). Assim, nos esclarece Rezende; Soares (1996, p.53):

Sem abandonar a dimensão da aptidão física, à Educação Física Escolar é conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de talentos desportivos, através de um planejado programa de iniciação esportiva. Esta nova identidade se mostrava adequada às teses defendidas na esfera político-econômica (desenvolvimento, segurança, racionalização, produtividade, etc), bem como na esfera particular da educação (pedagogia tecnicista). O referido paradigma era propício para o convívio de experiências pedagógicas que reforçassem a questão de que o sucesso era decorrente de esforço próprio, da competitividade, da competência técnica, do rendimento, da disciplina, para a consecução daquelas teses.

Com isso, pode se observar o caso do treinador da seleção brasileira masculina de handebol entre 2016 a 2019, Washington Nunes, que aprendeu na década de 70 a jogar handebol de forma competitiva na escola graças ao seu professor de Educação Física Hélio Martins. Nota-se isto na reportagem de Bontempo (2012, p.1):

Aprendi a jogar handebol na escola, mas, gostava mesmo era do tal do futebol. Meu maior ídolo era o Rivellino e, sempre que podia, treinava aquela finta do elástico que ele dava com maestria. Eis que surgiu na escola um professor de Educação Física, Hélio Martins, que começou a desenvolver, em algumas aulas, habilidades diferentes das que eu já tinha feito em aula e, passo a passo, foi nos ensinando a jogar e a gostar do handebol. Passado um tempo, eu já estava jogando na equipe mirim de Guarulhos e disputando o Campeonato Paulista, tendo os professores José Bernardes e Hélio como técnicos.

No final da década de 70, Educadores Físicos com pós-graduação nas áreas de ciências humanas começaram a criticar o modelo tradicional da educação física escolar e relacionarem esse modelo tradicional a mentalidade militar vigente na época (RESENDE; SOARES, 1996). Isto se explicita no seguinte trecho de Rezende; Soares (1996, p.54)

Já no final da década de 70, no contexto de um emergente processo de mobilização social em defesa da democratização da sociedade brasileira, um segmento de intelectuais vinculados à Educação Física (a maioria deles com formação em pós-graduação nas áreas de ciências humanas) passa a explicitar as denúncias das possíveis relações existentes entre as concepções de Educação Física e a ideologia dominante.

Dessa forma, na década de 80 começa a surgir uma concepção da cultura corporal para educação física (RESENDE; SOARES, 1996). No trecho abaixo, Rezende; Soares (1996, p.55) nos esclarece este ponto:

Portanto, o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal pressupõe uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança (entendida como possibilidades de expressão rítmica do corpo).

Então, questionamentos que antes para uma concepção de viés tradicional, esportivista, eram de natureza cabal, óbvia, agora passam a ser de natureza fundamental para as concepções críticas, “cultura corporal de movimento”, se valendo de outras áreas do conhecimento para tentar tornar estas perguntas mais palpáveis. Podemos ver isso no trecho de Lima; Hunger (2019, p.51):

Assim, consideramos que para tratar de educação do corpo em movimento nas práticas pedagógicas da Efei, é importante partir de alguns questionamentos sobre o corpo, buscando assim, entender as concepções de corpo, dentro do contexto mais amplo. Desse modo, podemos pensar: o que é nosso corpo? Qual sua essência? Qual é a nossa compreensão de corpo? Como ocorrem as aprendizagens no corpo? Como o pensamento se relaciona com o corpo? O que é pensamento, consciência? Onde se localizam? Como são constituídos?

Sabemos da complexidade que envolve esses questionamentos, por isso, não temos a pretensão de respondê-los ou delimitá-los. Porém, de certa forma, eles nos dão a dimensão do problema e nos ajudam a pensar em uma perspectiva que busca conceber a criança em sua totalidade, ou seja, que considera o corpo/criança como síntese de múltiplas determinações e não apenas um conjunto de células.

Desse modo, para entender o processo de ensino e aprendizagem das crianças sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da motricidade, nas práticas pedagógicas, é preciso observar a totalidade da criança.

No entanto, para compreensão dos conhecimentos científicos que elucidam as dimensões que constituem a totalidade da criança, é necessário dialogar, aproximar e considerar, as contribuições de diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, mesmo sem aprofundar os estudos sobre a Filosofia, a Neurociência e a Psicologia, torna-se viável para nossa investigação observar

algumas das contribuições dessas áreas, em relação a concepção de corpo, de aprendizagem, de ensino e desenvolvimento.

Outro ponto a ser alvo de crítica das novas concepções pedagógicas da educação física, as chamadas “concepções críticas”, é a dicotomia mente-corpo ideia que dominou por muito os debates da área; comentando o parecer de Rui Barbosa, proferido em 12 de setembro de 1882 na Câmara dos Deputados, a respeito da importância da inserção obrigatória da educação física na grade curricular dos institutos educacionais, comenta Castellani (2010, p.37):

Inezil Penna Marinho viu no Parecer de Rui Barbosa — o qual, por seu feito, dele recebeu o título de “Paladino da Educação Física no Brasil” — a consagração do aforisma de Juvenal *Mens sana in corpore sano*. Longe, porém de criticar tal consagração, Inezil a exalta, pois o referido aforisma era para ele como é para muitos até hoje — revelador do correto entendimento da relação existente entre *corpo e mente, matéria e espírito*.

Damos razão a Inezil quando estabelece relação entre o pronunciamento de Rui Barbosa e a máxima de Juvenal. Entretanto, não o acompanhamos em sua exaltação.

O posicionamento de Rui Barbosa — quando busca responder àqueles que negam importância ao que de corpóreo configura-se no Homem — revela a influência por ele sentida, do idealismo platônico — responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das ideias, em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo — e do racionalismo cartesiano — que afere a unidade do homem à soma de suas partes material e espiritual — ambas conduzindo a uma visão dicotomizada de Homem, donde o componente *material, corpóreo*, apresenta-se subjugado ao elemento *espiritual*, a ele servindo de suporte.

As críticas aos métodos utilizados pela escola tradicional não encontram unanimidade, pelo menos no que se refere a visão tradicional de ser a escola um local de transmissão ordenado do conhecimento erudito ou clássico.

Pois, em contraponto há a ideia de que cabe a escola o papel singular de disseminar o saber elaborado, portanto, o saber erudito, clássico, episteme e não o conhecimento espontâneo e usual, não sistematizado. Assim, não se trata de eclipsar a cultura popular, mas considerar que a escola se coloca como o único local para a transmissão e socialização do saber erudito, sendo o conteúdo básico da escola em seus

níveis mais elementares fazer com que o aluno aprenda a ler, escrever, contar, aprenda coisas básicas das ciências naturais, de história e geografia. Isso parece óbvio, e é, mas por ser óbvio acaba sendo esquecido e neutralizando os esforços de democratização da escola, pois para as classes menos abastadas esse conhecimento só está disponível na escola. (SAVIANI, 2015)

Também nos traz reflexão semelhante Batista (2000, p.6): “A negação do saber, ou seja, a abdicação da transmissão do saber historicamente construído e imposto – em nome da democratização do ensino (leia-se integração via banalização) –, é conformismo e aniquilação das suas potencialidades.”

Assim, o aprendizado e suas características são adquiridos de forma metódica e sistemática, portanto, através de um processo de ensino deliberadamente organizado e não de modo espontâneo e corriqueiro. Desta forma, durante o estágio de aprendizagem só se é capaz de se libertar, do processo, quando se possui o seu domínio e o controle da técnica. (SAVIANI, 2015)

Frente a necessidade sistemática que cabe ao próprio processo de ensino, e referindo-se as diversas confusões e negligências que ocorrem a esse processo na educação, nos fala Batista (2000, p.7):

Exemplar também é como a linguagem tem sido tratada nas escolas da rede pública, onde o simples grifar erros ortográficos cometidos por alunos na produção de seus textos é considerado reacionário.

Negligenciar a necessidade de escolares carentes aprenderem a falar e escrever de acordo com a “norma culta” é o mesmo que lhes dar o veredicto da marginalização sem esperanças.

Nota-se que o movimento escolanovista está tão arraigado em nosso país, de forma que aqueles que ousam questionar os escolanovistas são acusados de quererem acabar com a criatividade e a iniciativa dos alunos. (SAVIANI, 2015)

É interessante ressaltar que a Escola Nova rotula erroneamente o método tradicional de ensino pré-científico, dogmático e medieval. (SAVIANI, 2012)

Para alguns críticos o novo modelo pedagógico abandona a simplicidade no processo educacional. Isso se esclarece no seguinte trecho de Saviani (2015, p.03): “Está

aí o conteúdo fundamental da escola: ler, escreve, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas.).”

Sobre os problemas quanto aos conteúdos e os desafios do contexto atual nos fala Batista (2000, p.7):

A respeito da seleção dos conteúdos conforme a realidade dos alunos – o que se costuma chamar de respeito ao “nível sociocognitivo” da clientela escolar – , o que assistimos é a uma desqualificação constante dos chamados “bens culturais”. Ora são simplesmente negados por legitimarem as diversas formas de poder. Ora são neutralizados e petrificados como “clássicos” e “peças de museus”, destituídos da sua vitalidade. Ora são transformados em mercadorias e confinados à pura ostentação dos pseudocultos ou banalizados ao extremo para que as massas possam compreendê-los. Ora são simplesmente silenciados porque, supostamente, não dizem respeito à realidade das novas gerações e das classes subalternas e ousar resgatá-los seria elitismo, anacronismo, tradicionalismo, no pior sentido que se pode dar a estas palavras.

A escola ao invés de ser um local destinado a oferecer à população um saber sistematizado, conhecimento erudito, virou uma agência de interesses corporativistas e clientelistas, sendo o inchar dos currículos uma das formas de se atingir esses objetivos ocultos. (SAVIANI, 2015)

A escola atual dá mais ênfase ao que é complementar de suas atribuições e secundariza a função primordial de ensinar (RESENDE; SOARES, 1996). Isto se explicita no trecho abaixo de Rezende; Soares (1996, p.51):

À escola, além de ensino, associou-se, em muitos casos, a responsabilidade de alimentar, residir, tratar de doenças, substituir educação familiar, promover festas comemorativas, etc. Não queremos dizer que a escola não possa promover e oportunizar estas atividades complementares. Tais atividades e ações são até importantes, considerando o quadro brasileiro, mas não podem, sob qualquer pretexto, descaracterizar a função essencial da escola. O que estamos constatando na atualidade é o inverso: o complementar tem sido mais enfatizado que o essencial.

#### **4-6 O uso das novas tecnologias no desenvolvimento da Educação e Educação Física Escolar**

A educação sempre fez uso das novas tecnologias existentes em cada período histórico. O próprio quadro-negro, o giz, mimeógrafos, retroprojeter são exemplos da apropriação pela educação do que existia de moderno na sua época. Observa-se isso no trecho de Corrêa; Hunger (2020 p.16):

Cabe lembrar que a invenção, apropriação e uso de tecnologias estão presentes desde os primórdios da civilização...Assim como está presente na relação pedagógica com a utilização do “velho” quadro-negro, do giz, dos mimeógrafos, do retroprojeter, da sala e da quadra de aula, entre outros.”

Nas últimas décadas pode-se afirmar que o mundo escolar está envolvido por uma sociedade digital, conectada em rede que produz a chamada era da informação e que a educação e a educação física escolar podem se utilizar de alguns desses recursos para melhorar a comunicação com os alunos. (CORRÊA; HUNGER, 2020)

O uso, das novas tecnologias disponíveis no momento a serviço da educação e educação física escolar, deve ser analisado sob a ótica das diferentes realidades sociais produzidas como consequência das contradições geradas em uma sociedade capitalista. Essas contradições provocam um acesso desigual a essas novas tecnologias. (CORRÊA; HUNGER, 2020)

Assim, os efeitos do uso das novas tecnologias no processo educacional e especificamente na educação física escolar vão de um simples chip colocado numa bola, passando por câmeras de vídeo em ginásios e chegando nos aplicativos, redes sociais e a interatividade do mundo digital, que disponibilizam tanto ao esporte competitivo como para a educação física escolar com visão de cultura corporal de movimento, meios de melhorar o aprendizado. (CORRÊA; HUNGER, 2020)

Existe hoje uma avalanche de informação sobre a estética corporal, que envolve culto a juventude, a beleza e estabelecimento de modelos corporais como resultado dessa era digital. Dessa forma a educação física escolar com uma visão de cultura corporal de movimento cumpre um importante papel em esclarecer aos alunos sobre a real compreensão corporal, despertando nesses alunos um sentimento crítico sobre essa

avalanche de informações recebidas pelas diversas mídias sociais. (CORRÊA; HUNGER, 2020)

Apesar de toda contribuição, que essa era digital pode trazer para a educação e a educação física escolar, deve-se tomar cuidado com os modismos que tentam emplacar o sentimento de que os recursos tecnológicos podem ser a salvação da educação e da educação física escolar. (CORRÊA; HUNGER, 2020)

## **5- Conclusão**

Este trabalho concluiu que, por meio do que nos apontou a revisão de literatura, as políticas públicas da educação básica no período que se seguiu após o término da ditadura militar de 64 é, em grande parte, uma continuidade do modelo traçado pelos seus antecessores, justamente pelas características que ambas as políticas compartilham, cada qual em sua respectiva época, como nos indica esta mesma literatura pelo que anteriormente foi exposto.

No período de 1964-1985, durante a ditadura militar, vigorou características, apontadas pela pesquisa, que indicam um movimento de massificação da educação básica que se exacerba em elementos como a construção de prédios e na formação de professores, já no período que o sucedeu, governos pós-ditadura, essa massificação se refletiu na redução da evasão escolar. A pesquisa aponta também que em ambos os períodos não houve melhora significativa na qualidade de ensino, isso se constata pelo que a mesma literatura nos aponta através de indícios já expostos anteriormente durante este trabalho, e sendo o Ideb, como nos mostra a mesma pesquisa, um indicador de qualidade muito duvidoso por ser influenciado pela taxa de aprovação e pelo fato de que o desempenho bom de um aluno pode compensar o desempenho ruim de outro aluno.

Também se concluiu que, por meio da mesma literatura, há indícios que tanto as políticas públicas dos governos de 1964-1985 como os seus sucessores, período de 1985 ao dias de hoje, entendem que a educação básica deve atender ao mercado de trabalho, — ainda que se possa discutir algumas particularidades de cada tempo e cada governo e, portanto, como cada período entende a integração mercado de trabalho e sociedade, há grandes semelhanças em suas finalidades — e dessa forma estimulam o direcionamento dos jovens para uma formação parcial, técnico-profissionalizante em detrimento de uma formação mais ampla e voltada para o vestibular, aliado as necessidades sociais e

contradições do sistema capitalista. Essa convergência de pensamento fica evidenciada pelas grandes semelhanças, principalmente em suas semelhanças de finalidade, entre a desastrosa reforma do ensino de segundo grau de 1971 e a recente reforma do ensino médio de 2017.

Outro ponto que se tem como conclusão deste trabalho, indicado pela literatura, é que tanto os governos do período de 1964-1985, no passado, como os seus sucessores, no pós-ditadura, entendem que se deve conceder bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior a alunos de baixa renda, sendo que, após a reforma do ensino médio de 2017, abriu-se a possibilidade para o uso de recursos públicos em instituições privadas de ensino médio.

Foi concluído também que, embasado na pesquisa, as grandes diferenças entre os dois períodos estão na alocação de recursos para educação básica, feita pelos governos do período pós-ditadura em volume muito maior que os seus antecessores de 1964-1985. E outro ponto a se destacar, é a liberdade para se discutir e propor novas pedagogias de ensino durante o período pós-ditadura e o distanciamento do modelo da educação tradicional que se mostrou mais fortemente também no pós-ditadura. É exatamente essa liberdade de se discutir e de se propor novas formas pedagógicas e a maior alocação de recursos à educação básica que alimenta o sentimento de que no pós-ditadura os objetivos da políticas públicas que tangem a o mundo escolar sejam muito diferentes da dos seus antecessores do período de 1964-1985.

Com relação à educação física, concluiu-se que, embasado nesta mesma literatura, ela sofreu uma mudança de conteúdo programático com o distanciamento da pedagogia tradicional ocorrido mais fortemente no período pós-ditadura. A mudança não foi apenas de forma de ensinar, mas foi de conteúdo programático, uma vez que a prática esportiva de caráter competitivo foi abandonada, já que ela exige repetição metódica de movimentos e isso é incompatível com as novas formas pedagógicas e o conteúdo esporte estará presentes nessas novas pedagogias, porém, sem propiciar o refino de habilidades e movimentos. Dessa forma se uma criança ou adolescente desejarem ter contato com a prática esportiva competitiva, portanto, repetição e refino de movimentos, precisarão buscar essa modalidade esportiva em algum clube ou associação, pois isso tende a não ser mais oferecido pelas escolas públicas à medida que o modelo pedagógico se distancia do modelo tradicional. Por outro lado, nos dias atuais a tecnologia coloca à disposição

dos professores ferramentas muito eficientes que facilitam a comunicação com os alunos, tanto na prática da educação física com uma visão corporal de movimento, quanto na prática do esporte competitivo. Porém essa mesma mídia eletrônica que serve para auxiliar o ensino, pode expor esses jovens a uma influência de um culto de modelo de beleza corporal e nesse caso é inegável a importância da educação física com uma visão corporal de movimento, para despertar nesses jovens uma visão crítica quanto a esses modelos impostos de beleza.

Para finalizar, fica como sugestão para estudos e pesquisas futuras a criação de um método de avaliação da qualidade do ensino da educação física escolar. Hoje não se tem nenhuma referência quantitativa do real ganho para as crianças e adolescentes da educação básica com relação à educação física escolar, o que dificulta uma avaliação mais profunda sobre o seu real impacto da disciplina na formação escolar.

## REFERÊNCIAS:

AMORIM, D. NEDER V. **IBGE: 11,8% de Jovens Entre 15 e 17 Anos Estão Fora da Escola.** Portal Terra. Disponível em: [https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-](https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html)

[escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html](https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html). Acessado em Agosto/2022.

BATISTA, S.S.S. **Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro/00.

BELTRÃO, T. **Reforma Tornou Ensino Profissionalizante Obrigatório em 1971.** Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acessado em agosto/2022.

BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de Revisão de Literatura.** Faculdade de Ciências Agrônomicas Unesp - Campus de Botucatu. Botucatu, 2015.

BONTEMPO, R. **Matéria Especial da Semana: Washington Nunes.** Federação Paulista de handebol. Junho de 2012. Disponível em: <https://fphand.com.br/home/materia-especial-da-semana-washington-nunes/>. Acessado em Agosto/2022.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E.O. **O Resgate da Escola Nova pelas Reformas Educacionais Contemporâneas.** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos V.80 n196 p 483-493 set/dez 1999

CASTELLANI, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010

CORRÊA, D. A. **Os Governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo: Lembranças de velhos professores.** Orientador: Yvone Dias Avelino. 2009. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CORRÊA, E.A.; HUNGER, D. **Educação Física e Tecnologia: o processo de “tecnização” educacional.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020

COSTA, M.O. SILVA, L.A. **Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a Ótica de Entidades Acadêmicas da Área Educacional.** Revista Brasileira de Educação v.24 e240047 2019

CUNHA, C.; FERNANDES J.H.P. **O Contexto da Educação Básica e Desafios Contemporâneos.** FGV Cursos online 2020.

DURAN, M. C.G.; ALVES, M.L.; PALMA FILHO, J. C. **Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista.** Scielo Brasil Caderno de Pesquisa V35, n124, p83-112. Jan/abr 2005

FNDE. **Fies Histórico.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico> Acessado em agosto de 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 6º ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014.

IDEB – **Resultados e Metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> . Acessado em agosto/2022

INOUE, C. R.; OTTONI, B. L.; BATISTA, E. M. T.; COLARES, F.; BARBOSA, J. J.; PIZZANI, L.; COITO, M. I.; SILVA, R. C.; SILVA, S. P. **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos: citação e referência: ABNT.** Série Manuais Técnicos. Unesp-Botucatu/2020.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LÊNIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia Tradicional: notas Introdutórias.** Texto digitado 1990. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acessado em 28 jul. 2022

LIMA, D.T.; HUNGER, D. **Educação Física Escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019

MACHADO, N. **Qualidade da Educação: Cinco lembretes uma lembrança.** Estudos Avançados, São Paulo, v.21, n.61, 2007.

MARIANI, J.E. **A Trajetória de Implantação do Neoliberalismo.** Revista Urutágua n ° 13 ago/set/out/nov 2007. Maringá - Paraná. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13mariani.htm>. Acessado em 06 jun 2022

MAZZOTTI, T. **Experiência Educação e Contemporaneidade: As Linguagens da Experiência na Educação.** Poesis – Marília, p.91–105. 2010

MENEZES, C.V. **Metodologias nas Aulas de Educação Física. Entre Teorias Tradicional e Crítica.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Año 20 N° 204. Maio 2015. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd204/metodologias-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acessado em jul 2022

NETO, J. L.H. **Um Olhar Retrospectivo Sobre a Avaliação Externa no Brasil: das Primeiras Medições em Educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación n° 42/5 25 de abril de 2007.

OLIVEIRA, K. **Brasil Gasta 6% do PIB, mas Desempenho é Ruim.** Agência Brasil, Brasília, 6 jul. 2018. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim> Acessado em: 20 jul. 2021

PEDUZZI, P.; VERDÉLIO, A. **Temer Sanciona lei que estabelece a Reforma do Ensino Médio.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-02/temer-sanciona-lei-que-estabelece-reforma-do-ensino-medio>. Acessado em agosto 2022.

PEREIRA, J. **Percepções de professores do ensino médio: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal estar docente.** Orientador: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2017. Tese de doutorado {Programa de Pós-graduação em ciência da motricidade (Pedagogia da motricidade humana)} – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

PIRES, E. P. **A Escola no Período dos Exames de Admissão: Memórias do Secundário.** 30º Simpósio Nacional de História – Recife 2019

POGGI, T. **Os Opositores Conservadores do New Deal.** Revista Eletrônica da ANPHLAC, [S. l.], n. 7, 2013. DOI: 10.46752/anphlac.7.2008.1420. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1420>. Acesso em: 2 jun. 2022.

REGO, A. **Empregados Felizes São Mais Produtivos?** Tékhne - Revista de Estudos Politécnicos. Tékhne n.12 Barcelos dez. 2009

RESENDE, H. G.; SOARES, A.J.G. **Conhecimento e Especificidade da Educação Física Escolar, na Perspectiva da Cultura Corporal.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo supl.2 p49-59 1996

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS, S. **Lula Sanciona ProUni e Garante Bolsas a Carentes.** Portal Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3428-sp-1370539025#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,escola%20particular%20com%20bolsa%20integral>. Acessado em agosto de 2022.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Regime Militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p.291-312 set/dez 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHAFF, A. **História e Verdade.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SENKEVICS, A.; CARVALHO, M. **Novas e Velhas Barreiras à Escolarização da Juventude.** Estudos Avançados, São Paulo, v.34, n.99, 2020.

SEQUEIRA, T.N. **Crescimento Econômico no Pós –Guerra: os casos de Espanha, Portugal e Irlanda.** 2001. Disponível em: <<https://econwpa.ub.uni-muenchen.de/econ-wp/eh/papers/0205/0205001.pdf>>. Acessado em: 06 junho 2022.

SOARES, J.F. **Estatísticas Educacionais Avaliação da Educação Básica e Posicionamento do Brasil no Cenário Internacional.** FGV Cursos online 2020.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G.S.; ALVES, L.H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p.64-83/2021

SOUZA, R.A. GARCIA, L.N.S. **Estudo Sobre a Lei 13.415/2017 e as Mudanças para o Novo Ensino Médio.** Jornal de Políticas Educacionais. v.14 n 41 set 2020.

TAGLIARI C. **Expansão do Ensino Lucrativo e Retração das Instituições sem fins Lucrativos no Ensino Superior Brasileiro.** PLURAL, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.29.1, jan./jun., 2022, p.36-59

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é e Como Funciona o Fundeb?** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-como-funciona-o-fundeb/> Acessado em: agosto/2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

ZINET, C. **Qual o Legado da ditadura Civil-Militar na Educação Básica Brasileira?** Centro de Referência em Educação Integral. março. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/> Acessado em agosto de 2022.