

As agendas do Global Education Reform Movement (GERM) e as suas relações com a Educação Física

The Global Education Reform Movement (GERM) agenda and its relationship with Physical Education

Las agendas del Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM) y su relación con la Educación Física

André Osvaldo Furtado da Silva^{a*} , Angelica Madela^a , Elisandro Schultz Wittizorecki^a 

Palavras-chave:

Educação Física;
GERM;
BNCC;
BNC-Formação.

RESUMO

O avanço mundial do conservadorismo provocou a constituição de um movimento articulado denominado Global Education Reform Movement (GERM), que com a sua agenda tenta ditar os ritmos da educação. No Brasil não é diferente: com a permeabilidade do GERM na educação nacional, identificamos que a Educação Física vem sendo tocada com esses traços de modernização que, no nosso entender, esmaecem o significado e as ações do componente curricular. Assim, pela análise de documentos, discutimos como essa agenda global se relaciona com o contexto da Educação Física nacional.

Keywords:

Physical Education;
GERM;
BNCC;
BNC Education.

ABSTRACT

The worldwide advance of conservatism led to the formation of an articulated movement called the Global Education Reform Movement (GERM), which with its agenda tries to dictate the rhythms of education. In Brazil it is no different: with the permeability of GERM in national education, we identified that Physical Education has been touched with these modernization traits that, in our view, fade the meaning and actions of the curricular component. Thus, through the analysis of documents, we discussed how this global agenda relates to the context of national Physical Education.

Palabras-clave:

Educación Física;
GERM;
BNCC;
BNC Formación.

RESUMEN

El avance mundial del conservadurismo llevó a la formación de un movimiento articulado denominado Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM), que con su agenda trata de dictar los ritmos de la educación. En Brasil no es diferente: con la permeabilidad del GERM en la educación nacional, identificamos que la Educación Física ha sido tocada con esos rasgos de modernización que, a nuestro juicio, desdibujan el sentido y las acciones del componente curricular. Así, a través del análisis de documentos, discutimos cómo esta agenda global se relaciona con el contexto de la Educación Física nacional.

^aUniversidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

*Autor correspondente:

André Osvaldo Furtado da Silva
E-mail: andreosvaldo.furtado@gmail.com

Recebido em 4 de maio de 2022; aceito em 16 de agosto de 2022.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e002922>

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 90, diversos países no mundo vêm passando por uma série de reformas educacionais - como a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 e a Lei Orgânica Espanhola (LOE) nº 2 de 2006 na Espanha; o Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (ANMEB) de 1992 no México; a Lei de Transferência de Serviços Educativos de Nível Médio e Superior não Universitário de 1992, a Lei Federal de Educação de 1993, o Pacto Federal Educativo (1994-1997) e a Lei de Educação Nacional (2006) na Argentina; a Lei Geral de Educação (2009) e o Marco para o bom ensino (2003) no Chile e no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (Brasil, 1996, 2018a). Assim, ações como a descentralização e a ingerência de organizações multilaterais internacionais e nacionais na constituição de políticas educacionais e de currículos acontecem na tentativa de tratar supostos problemas com a Educação e induzir determinados caminhos para com essa.

Nessa senda, compreendemos o cenário educacional como um contexto de constantes disputas (Ball e Bowe, 1992). Essa conjuntura é permeada, ainda, pelos acirrados embates nas arenas política, educacional e social. A partir dessas concepções, tais políticas globais que tentam enfrentar um “problema” educacional são centradas na performatividade (Ball, 2010); no gerencialismo (Dale, 1994) e no conservadorismo (Apple, 2003), assumindo diferentes formas e graus em comunidades distintas e contextos ímpares.

Nas nossas reflexões, identificamos que é comum em diversos países essas políticas serem calcadas na subordinação ao sistema econômico e na consideração da educação em uma mercadoria. Assim, instituindo uma lógica em que os sujeitos se tornam produtos que devem possuir habilidades técnico-procedimentais e assumir uma posição de destaque nas gôndolas em um contexto em que a vida passa a reproduzir um grande supermercado.

Em contexto brasileiro, no início do século XXI, caminhou-se para um alinhamento e avanço, do que Apple (2003) discute ser uma aliança de modernização conservadora. Esse enlace é constituído por grupos que anteriormente eram antagônicos como os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a classe média profissional. Tais coletivos hoje abrem mão de alguns dos seus princípios em prol de interesses estratégicos, a participação na tomada de decisões na gestão federal.

Frente ao avanço dessa aliança no Brasil, Hypólito (2019) chama a atenção para a articulação de diversas agências multilaterais que se articulam e rearticulam com a intenção de consolidar um projeto de educação que possivelmente se alinha a um projeto global. Tal movimento é denominado de *Global Education Reform Movement*, daqui em diante chamado de

GERM¹. Frente aos estudos desse autor, é possível pensarmos que o objetivo do GERM é fortalecer as reformas educacionais por meio do que os organismos multilaterais internacionais denominam de eficácia dos sistemas educacionais (Hypólito, 2019).

Nesse sentido, Verger et al. (2018) indicam que o GERM se alicerça em três princípios que devem estruturar as políticas educacionais, sendo eles: os padrões, a prestação de contas e a descentralização. Tais pontos são apresentados por Hypólito (2019, p. 189) no sentido de que “Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis”.

Na educação brasileira, essa perspectiva pode ser evidenciada com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação); e as avaliações que servem para diagnóstico em larga escala da educação brasileira como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Hypólito (2019, p. 189) também apresenta que:

Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência.

A partir disso, compreende-se que as grades curriculares formuladas pelas gestões locais (estados e municípios) têm a intenção de atender ao princípio deste tentáculo. Já no que diz respeito à prestação de contas, Hypólito (2019, p. 189) salienta que “[...] no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado [...]”.

Esse contexto de permeabilidade do GERM na Educação brasileira vem convocando diversos autores autores a refletir sobre essa conjuntura (Hypólito, 2019; Verger et al., 2018); tal situação vem interferindo diretamente na Educação Física, considerando que esse componente curricular historicamente luta pela sua legitimação na educação básica e, também, no contexto da formação de professores (Bracht, 2014, 2019).

A partir disso, é possível pensar que a BNCC e a BNC-formação trazem nos seus escritos o enaltecimento de componentes curriculares técnico-instrumentais em detrimento de elementos crítico reflexivos, provocando, por exemplo, a redução da carga horária do componente curricular na educação básica e/ou a sua desconsideração

¹ Movimento Global de Reforma Educacional (tradução nossa).

frente a prática de atividade física em outros espaços. No que diz respeito ao ensino superior, a formação caminha para o processo de fragilização do magistério, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades.

Frente a isso, o objetivo deste texto é discutirmos como o avanço do GERM se relaciona com o contexto da Educação Física nacional. Nesse debate, podemos pensar que tal situação pode favorecer um esmaecimento do componente curricular Educação Física no que diz respeito à sua significação na educação básica até a formação de professores de Educação Física.

METODOLOGIA

Este estudo, está descrito à luz da teoria crítica da educação, e será tomada como metodologia a análise documental com o objetivo de discutirmos como o avanço do GERM se relaciona com o contexto da Educação Física nacional.

Para tal, utilizou-se para a sua construção social fontes bibliográficas de amplo alcance, ao invés de informações empíricas e de números (Minayo, 2010). Ao assumir essa caracterização, este estudo não implica apenas a identificação da existência de relações entre variáveis, mas explora a produção humana e suas subjetividades e a ampla possibilidade de produzir argumentos, considerando o encontro entre documentos em comum que tenham relação com este estudo.

Os materiais analisados são provenientes de documentos oficiais (os quais entendemos estarem alinhados ao *Global Education Reform Movement - GERM*) do Conselho Nacional de Educação, que tratam da temática deste estudo, os quais estão disponíveis de forma *on-line*, com acesso público e gratuito, em páginas oficiais do Ministério da Educação - MEC. Assim, foram examinadas as resoluções e diretrizes para a Educação Básica e para a formação de professores, sendo elas: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CES n. 6/2018 (Brasil, 2018b) e Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2020).

O processo de análise das informações aconteceu no sentido de identificar nos documentos selecionados os elementos que contemplem o objetivo deste estudo. Partindo desta premissa, a interpretação ocorreu por meio da análise documental, a qual busca identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador (Lüdke e André, 2012).

GERM E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação vem sendo inscrita nos caminhos de um movimento político que é voltado para atender a uma lógica global de mercado. Nessa conjuntura, a BNCC da educação básica estaria, em tese, alinhada aos preceitos do GERM. De acordo com o seu texto fundante, a BNCC

é um documento de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018a, p. 7).

Ao observar o componente curricular Educação Física na BNCC, Neira (2017) nos auxilia a pensar que a construção do documento foi realizada em duas etapas conflitantes. A primeira é composta pelas fases preliminares desde a formulação até a confecção da segunda versão do documento curricular. Já a segunda fase foi consolidada com a versão que fora homologada em 20 de dezembro de 2017. Diante disso, seguindo as interpretações de Neira e Souza (2016), a BNCC no que diz respeito à sua primeira etapa, no seu texto, trazia elementos democráticos que poderiam possibilitar a construção de uma sociedade mais igualitária. No entanto, percebemos que com o transcorrer do tempo e com o Golpe Político Administrativo de 2016 (Ramos e Frigotto, 2016), os novos gestores buscaram outras concepções para o documento no que diz respeito à segunda fase.

Em meio a esse cenário, salienta-se que a consolidação da BNCC contou com o apoio de grupos, instituições e fundações com e sem fins lucrativos, que segundo Hypólito (2019, p. 194) têm interesses em torno de um “[...] mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços [...]”, com o intuito de substituir o que hoje é realizado pelo sistema público de educação.

À luz desse autor, percebemos que o GERM prima pelas parcerias público-privadas, flerta com a terceirização de produção de materiais didáticos e com a venda de sistemas apostiladas, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira o protagonismo das escolas e do professorado sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Ainda, Hypólito (2019) ressalta que muitos dos argumentos em defesa da BNCC são atraentes e tendo em vista que se apresentam como discursos verdadeiros, na perspectiva de garantir um mesmo currículo comum a todos os estudantes brasileiros.

Tal sinalização de Hypólito (2019) nos parece se materializar no pensamento de Holanda et al. (2021), que entendem a BNCC como um documento comprometido com um projeto republicano de escola. Ainda, esses pensadores indicam que a BNCC é “[...] uma possibilidade real para organização dos currículos da Educação Física [...]” (Holanda et al., 2021, p. 15). Contrariamente, Apple e Buras (2008) ensina que a definição de um conhecimento oficial propicia a exclusão de diversas vozes e de culturas subalternas da nossa sociedade.

Nesse sentido, Apple (2003) sublinha que determinados documentos, como é o caso dos livros didáticos que devem ser fundamentados na BNCC,

podem realizar um controle sobre o conteúdo a ser “ensinado” na escola. Desse modo, os seus textos podem expor a visão de mundo de uma parcela da sociedade, onde estarão manifestados a sua perspectiva sobre as questões de gênero, família, evolucionismo, criacionismo ou qualquer outro tema controverso que esteja em torno do currículo.

No debate sobre a construção de um currículo nacional, [Hypólito \(2019\)](#) descreve que esse tipo de documento busca uma homogeneização da cultura, de modo que algumas vozes foram preteridas enquanto outras se tornaram hegemônicas. Tal situação, na sua perspectiva, traria um possível empobrecimento curricular, pois a BNCC, em sua última versão, “[...] apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores [...]” ([Hypólito, 2019](#), p. 196), da mesma forma que outros temas atuais e sociais foram completamente excluídos.

Frente a isso, compreendemos que a BNCC, como está promulgada, tenta influenciar a cultura e a sociedade numa dada perspectiva ([Apple, 2000](#)). Nesse sentido, para [Sacristán \(2013, p. 20\)](#), “[...] desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem [...]”. Assim, percebemos que a constituição da BNCC, cujo teor enaltece o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, traz, somente, como uma silhueta os demais componentes curriculares, dentre eles a Educação Física.

Buscando refletir a respeito da Educação Física e a BNCC, no que diz respeito às determinações do documento, o debate é amplo e complexo. Nesse sentido, é importante salientar que o documento é estruturado com o princípio das práticas corporais, sendo elas na perspectiva do documento como “[...] aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” ([Brasil, 2018a](#), p. 213). Esses conhecimentos em práticas corporais destacam como conteúdos: as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura e danças.

No que diz respeito aos conteúdos, estão pautados pelos objetivos categorizados como dimensões de conhecimento como: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário. Cabe aqui salientar que entre a primeira etapa e a segunda etapa de criação do documento foi alterado o objetivo: reflexão crítica das práticas corporais por reflexão sobre a ação, demonstrando aqui um exemplo de mudança no tom do documento voltado para uma concepção expressa na linguagem do mundo empresarial.

Referente ao ensino médio, no ano de 2018, foi promulgada a versão final da BNCC, na qual, de acordo com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 – LDB), a Educação Física em conjunto com

Arte, Sociologia e Filosofia devem ser abordadas como estudos e práticas. Esse movimento, em conjunto com a promulgação de outras políticas, como a Reforma do Ensino Médio, nos convoca a pensar que a estrutura do Ensino Médio vem se movendo constantemente. Tal situação pode vir a tornar um mero rascunho o status de componente curricular obrigatório da Educação Física para esta etapa da escolarização.

Considerando que a terceira versão da BNCC não contemplou o ensino médio, [Fonseca et al. \(2018\)](#) sinalizou sobre a incerteza que pairava sobre a Educação Física neste nível de ensino, visto que a LDB garante apenas a “estudos e práticas de Educação Física”. Diante disso, o debate proposto pelos autores esclarece o quanto a última etapa da Educação Básica foi deixada de lado pelo documento. Ficou evidente que a BNCC do Ensino Médio (homologada em 14 de dezembro de 2018) não traz uma predefinição do que se deve ocupar a Educação Física neste nível de ensino.

No entanto, parece-nos que a linguagem corporal, tratada na perspectiva da construção de uma cultura corporal de movimento, visa a agregar conhecimentos a partir da experiência dos estudantes, ao mesmo tempo em que o texto deixa aberto o entendimento do professor acerca dos conteúdos da cultura corporal de movimento a serem desenvolvidos no ambiente da aula pelas competências e as habilidades específicas apresentadas no documento.

Em diferentes momentos na BNCC, é possível perceber a frase: “[...] o novo com base no existente” ([Brasil, 2018a](#), p. 497). Ao se pensar em um novo baseado no existente, pode-se conspirar contra a ruptura que tanto se deseja no campo educacional. Este “novo” estaria conectado a uma formação de sujeitos pautada no empreendedorismo, seguindo um viés mercadológico. Nesse contexto, a educação popular tende a servir de mão de obra para o mercado, em um cenário em que os estudantes passam a ser produtos com habilidades e competências para se posicionarem em gôndolas de maior destaque nos “grandes supermercados” que seria o mundo do trabalho.

Nesse sentido, os ensinamentos de [Kunz \(2018\)](#) e do [Coletivo de Autores \(2009\)](#) sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, as problematizações de modo crítico sobre os conteúdos e as manifestações da Educação Física na vida adulta estão sendo deixados para trás, pois esses processos estão sendo esmaecidos.

Frente ao avanço do GERM para além do contexto da educação básica, na seção a seguir será tratado sobre os impactos gerados pelo GERM nos cursos de formação de professores em Educação Física, pois para além da tentativa de modificar a educação e a cultura ([Apple, 2008; 2017](#)), o GERM também implica em mudanças na constituição daqueles que futuramente atuarão na educação básica como professores de Educação Física.

GERM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na perspectiva do *Global Education Reform Movement* (GERM), o professor está sendo gestado a partir de competências profissionais, visto que a formação de professores pode ser uma das estratégias para materializar a pretendida e tão visionada reforma da educação básica. Essas competências, em sua maioria, são provenientes da concepção do mundo empresarial e econômico, o qual proclama pela formação de sujeitos produtivos para atender as novas organizações e condições de trabalho do mundo contemporâneo.

O modelo de formação por competência é uma vertente latente na América Latina, ficando mais evidente nas reformas educacionais, as quais não deixam de ser parte das reformas estruturais do Estado ocorridas a partir dos anos de 1990 (Albino e Silva, 2019). Diante disso, em menos de 20 anos (2000-2020), o Brasil apresentou três diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. Elas não seguiram caminhos lineares e ordenados e apresentaram avanços e retrocessos, além de concepções de diferentes governos, que (re)moldaram seus textos de acordo com seus interesses.

Frente a essas reformas inspiradas pelo GERM, são notórias as mudanças ocorridas nas duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores - DCN/2015 (Resolução CNE/CP n. 2/2015) e DCN/2019, denominada de BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 2/2019), principalmente no que tange à proposta de organização curricular, a qual, no imaginário dos gestores, estaria aproximando ainda mais a educação básica da formação de professores, ao articular a BNCC-Educação Básica com a BNC-Formação, por meio de suas competências gerais. Contudo, Fichter et al. (2021) destacam as preocupações quanto ao desenvolvimento de competências nas licenciaturas, características que estavam presentes na DCN/2002 (Resolução CNE/CP 1/2002) e, supostamente, haviam sido superadas na DCN/2015 (Brasil, 2002).

O modelo de formação por competências, em sua primazia, fragmenta o conhecimento a esquemas e eixos formativos. Na BNC-formação, são identificadas três competências de dimensões profissionais, as quais orientam a construção curricular: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; c) engajamento profissional; que se desdobram em competências específicas.

Ainda, a BNC-Formação caminha para um agravamento no processo de desvalorização e enfraquecimento do magistério, considerando a falta de previsão de tempo mínimo de duração dos cursos de formação, em semestres ou anos, podendo retroceder a uma formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, pois “[...] ao longo de

todo o documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação de professores” (Fichter et al., 2021, p. 943).

Corroborando, para Albino e Silva (2019), a BNC-formação tem caráter pragmatista e reducionista do currículo e da formação humana - principalmente quando compreende a formação do homem como recurso humano e não como sujeito. Ou seja, ao propor formações por competências, ocorre o retrocesso da formação em decorrência da fragmentação da formação e da retomada de concepções ultrapassadas pautadas no desenvolvimento de habilidades.

O processo de discussão e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores constitui-se, historicamente, como um campo de embates e disputas de concepções (Madelo e Ventura, 2021), que podem ser confirmados pelo aligeirado movimento de construção, organização e implementação da BNC-formação, logo após a publicação das DCN/2015. Esses movimentos estão vinculados ao projeto assumido pelas classes dirigentes do Brasil, as quais são influenciadas pelos Organismos Multilaterais Internacionais, como o GERM, que têm a educação como alvo predileto de suas agendas político-econômica reformistas.

As interferências que os Organismos Multilaterais Internacionais têm nas políticas públicas de países periféricos como o Brasil estão diretamente relacionadas à autonomia nacional. O agravante é ainda maior quando tratamos da educação, pois, em sua maioria, os reformadores educacionais dos Organismos Multilaterais Internacionais não são profissionais da educação, tampouco pesquisadores da área, são empresários, economistas, investidores, agências filantrópicas, organismos privados, entre outros que “[...] tentam imprimir nas escolas a lógica empresarial e obter daí lucros e resultados considerados mais produtivos” (Ribeiro e Nunes, 2018, p. 63-64), tratando educação como uma linha de produção industrial, com medidas a serem seguidas e metas cumpridas, sem considerar as subjetividades nos processos de ensino-aprendizagem.

Com a intenção dos gestores em atender as expectativas políticas-econômicas-empresariais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores recebem reformulações constantemente. Não obstante, a formação de professores em Educação Física - licenciatura, também tem sido tocada diretamente por essas reformulações, principalmente na Resolução CNE/CES n. 6/2018, que trata das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (DCN - Educação Física/2018).

A referida resolução pode ser considerada imprecisa e ambígua, tanto na proposta curricular, organizada em formação comum e específica (licenciatura ou bacharelado), quanto na redação que tem causado diferentes interpretações, dando a entender que as

Instituições de Ensino Superior teriam que oferecer as duas titulações de forma concomitante².

Por prever entrada única ao curso de graduação em Educação Física, a etapa comum é destinada a ambas as formações - licenciatura e bacharelado, sendo desenvolvida nos primeiros quatro semestres de curso (com carga horária mínima de 1600 horas), com disciplinas de aproximação ao ambiente profissional, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais (Brasil, 2018b).

Após consulta oficial das Instituições de Ensino Superior, em que os estudantes escolhem a formação que seguirão, a partir de seus interesses profissionais, inicia-se, a partir do quinto semestre, a formação específica. Nesta etapa, os estudantes terão acesso a conhecimentos específicos da formação em licenciatura ou bacharelado em Educação Física, a qual conta com o mesmo quantitativo de horas da etapa comum (Brasil, 2018b).

Frente à proposição desta DCN - Educação Física/2018, ao estabelecer uma etapa de formação comum e outra específica e, juntamente com a BNC-formação, que propõem o ensino por competências, estaríamos então “[...] nos aproximando (perigosamente) dos cursos sequenciais ou tecnólogos, em que as preocupações da formação são exclusivamente de caráter técnico e as origens desta oferta se dão pelas demandas de mercado” (Rezer et al., 2014, p. 478).

Dessa forma, a materialização da implementação desses documentos ainda é desconhecida, e serão necessários estudos futuros para compreender as interpretações e ações frente à implementação destas diretrizes para a formação de novos professores em Educação Física. Contudo, as Instituições de Ensino Superior estão marcadas pelo empreendedorismo e pela mercantilização dos processos formativos (Hypólito, 2019), estando os projetos orientados pelo GERM, os quais caminham com vistas para o crescimento econômico e a competitividade, desconsiderando, muitas vezes, a educação para a formação humana, voltada para o desenvolvimento social e crítico dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir dos elementos trazidos à baila, o nosso anseio é que as reflexões apresentadas estimulem, ainda mais, o debate sobre os desdobramentos político-pedagógicos e as ressonâncias das reformas educacionais na Educação Básica e na Educação Física. Nessas reflexões, destacamos, também, os limites e interfaces destas

² Reconhecemos que existem coletivos como o Comitê Nacional Contra as Atuais DCNs da Educação Física, com preocupações semelhantes que estão se posicionando diante ao Conselho Nacional de Educação apresentando suas interpretações e análises sobre a referida DCN.

reformas com a política de formação de professores. Ressalta-se que tal discussão toma tons intensos no contexto atual brasileiro, demarcado pelo avanço de um movimento global que está alicerçado no liberalismo e na visão conservadora de mundo, sociedade e educação. Esse movimento encaminha demandas que nos levam a um cenário de retrocesso sem precedentes. Tal contexto é acentuado pelas políticas de ajuste fiscal, pelas reformas trabalhista, previdenciária e administrativa e por uma centralidade que foi/está sendo conferida ao “movimento escola sem partido”.

As reflexões aqui tecidas são transitórias pelo fato das reformas e das políticas brasileiras, em que pese o seu histórico de retrocessos (enroutado de avanço e modernização), serem constantemente revogadas ou aprimoradas, no sentido de aumentar a desconstituição de direitos históricos do professorado e das classes menos abastadas da sociedade brasileira. Porém, assim como o mundo gira, as políticas se performatizam.

Entendemos que tal debate visa a desvelar os sentidos das políticas que estão calcadas em um movimento global, através do avanço do GERM, em que pese a particularidade de cada país. Consideramos que este texto tenta desvelar as tramas que tentam formar uma outra realidade de país, que após o golpe de 2016 vem velozmente acentuando as desigualdades. Desta forma pretendemos propiciar debates sobre a atual conjuntura da Educação Física no contexto escolar para que estas possam se transformar em ações concretas de resistência e de luta. A partir disso, enaltecemos a necessidade de defesa dos marcos constitucionais, buscando garantir o Estado Democrático de Direito e a defesa da Educação Básica, pública, laica, democrática e de qualidade social para todos.

As reformas que se iniciaram nessa época, global e nacionalmente, estão calcadas em uma lógica de “modernização”, buscando adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. O GERM propõe descentralização e ingerência de organizações multilaterais. Desse modo, a formação de sujeitos no âmbito escolar e na formação de professores passam a ocorrer com o enfoque do mundo empresarial, o qual tem como ideário a formação de mão de obra para atender as demandas mercadológicas e não de formação humana ampla. Assim, o avanço do GERM provoca uma inovação não só nas relações institucionais, mas na própria organização do Estado e na suas relações com a sociedade civil.

FINANCIAMENTO

UNIEDU Programa de bolsas universitárias do estado de Santa Catarina: (‘Chamada Pública 1423/SED/2019.’)

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Albino ACA, Silva AF. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*. 2019;13(25):137-53. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.
- Apple MW, Buras KL. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed; 2008.
- Apple MW. Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; 2003.
- Apple MW. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis: Vozes; 2017.
- Apple MW. Ideología y currículo. Madrid: Akal; 2008.
- Apple MW. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez; 2000.
- Ball SJ, Bowe R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *J Curric Stud*. 1992;24(2):97-115. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>.
- Ball SJ. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educ Real [Internet]*. 2010 [citado 2022 Maio 4];35(2):37-56. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15865/9445>
- Bracht V. A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos para uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijui; 2019. 256 p.
- Bracht V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijui; 2014. 192 p.
- Brasil. Decreto-lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*; Brasília; 23 dez. 1996.
- Brasil. Resolução CNE/CP 01. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*; Brasília; 18 fev. 2002.
- Brasil. Resolução CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*; Brasília; 9 jun. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; 2018a.
- Brasil. Resolução CNE/CES nº 6/2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União*; Brasília; 19 dez. 2018b.
- Brasil. Resolução CNE/CP 2/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*; Brasília; 15 abr. 2020.
- Coletivo de Autores. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez; 2009.
- Dale R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: Gentili P, Silva T, editores. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes; 1994.
- Fichter GA Fo, Oliveira BR, Coelho JIF. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Rev. Ibero-Am. Estud. Educ*. 2021;16(1):940-56. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>.
- Fonseca DG, Molina V No, Silva LO. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. *Educ. Foco*. 2018;21(33):161-78. <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v21i33.1913>.
- Holanda G, Lasch J, Dias R. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. *Motrivivência*. 2021;33(64):1-18. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021e75837>.
- Hypólito AM. BNCC, Agenda Global e Formação docente. *Retratos da Escola*. 2019;13(25):187-201. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.
- Kunz E. Didática da Educação Física. 6ª ed. Ijuí: Unijui; 2018. 168 p.
- Lüdke M, André M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 2012.
- Madela A, Ventura L. Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual. *Interação*. 2021;21(2):85-105. <http://dx.doi.org/10.53660/inter-97-s115-p85-105>.
- Minayo MCS, editor. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis: Vozes; 2010.
- Neira MG, Souza M Jr. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*. 2016;28(48):188-206. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>.
- Neira MG. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); 2017; Goiânia, GO. *Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás*; 2017. p. 2974-8.
- Ramos MN, Frigotto G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *HISTEDBR*. 2016;70:30-48.
- Rezer R, Rodrigues LBS, Sá CA, Rezer CR, Matiello MLS, Rocha DD, et al. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em Educação Física - ou, por que avançamos tão pouco? *Rev Bras Ciênc Esporte [Internet]*. 2014 [citado 2022 Maio 4];36(2):S472-85. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2147/0>
- Ribeiro JOA, Nunes CP. Formação de professores no contexto neoliberal. *Colloquium Humanarum*. 2018;15(4):57-71. <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2018.v15.n4.h390>.
- Sacristán JG. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013.
- Verger A, Parcerisa L, Fontdevila C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educ Rev*. 2018;71(1):1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>.