

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação física e áreas de estudo do movimento humano 2 [recurso eletrônico] / Organizador Wendell Luiz Linhares. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-959-2

DOI 10.22533/at.ed.592202301

1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Linhares, Wendell Luiz.

CDD 613.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Física, enquanto um campo em intervenção, demonstra a partir de suas diversas ramificações, um grande desafio para o profissional da área que tenta compreendê-la. Visando contribuir nesse processo, o e-book “Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2” configura-se como uma alternativa, a qual, é uma produção composta por 8 artigos científicos, subdivididos por dois eixos temáticos distintos, entretanto, interdependentes. No primeiro intitulado “Educação, História e Práticas Corporais” é possível encontrar estudos que apresentam desde aspectos históricos do esporte, perpassando por práticas inclusivas e motivacionais na Educação Física. No segundo eixo intitulado “Educação física Escolar e seus Documentos Norteadores”, é possível verificar estudos que abordam e discutem a partir dos documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional da Educação) aspectos relacionados a formação e a carreira do docente em Educação Física, bem como, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. O presente e-book reúne autores de diversos locais do Brasil, os quais, abordam assuntos relevantes e de grande contribuição no que se refere a discussão dos temas citados anteriormente.

Portanto, é com entusiasmo e expectativa que desejo a todos uma boa leitura.

Wendell Luiz Linhares

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luciano Barreto Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5922023011	
CAPÍTULO 2	16
HISTÓRIA E SIMBOLOGIA DOS JOGOS OLÍMPICOS	
Juvenal dos Santos Borges	
Roberto Carlos da Costa Belini	
DOI 10.22533/at.ed.5922023012	
CAPÍTULO 3	22
O IMPACTO DO ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Monique Marques Longo	
Amanda Mendonça Soares Reis	
Ana Paula da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5922023013	
CAPÍTULO 4	34
PERCENTUAL DE GORDURA E RESISTÊNCIA CARDIORRESPIRATÓRIA EM CRIANÇAS	
Jonatha Danilo Silva de Oliveira	
Rafaela Guilherme	
Ademir Testa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5922023014	
CAPÍTULO 5	47
TAKKYU VOLLEY UMA NOVA PROPOSTA INCLUSIVA	
Thalita Cassettari Campos	
José Irineu Gorla	
Simone Thiemi Kishimoto	
DOI 10.22533/at.ed.5922023015	
CAPÍTULO 6	58
DE FERNANDO DE AZEVEDO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	
Michelle Ferreira de Oliveira	
Tadeu João Ribeiro Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.5922023016	
CAPÍTULO 7	81
O QUE INDICAA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Cassia Cristina Bordini Pirolo	
Celia Regina Vitaliano	
Nilton Munhoz Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.5922023017	

CAPÍTULO 8	93
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM QUESTÃO	
<i>Carolini Aparecida Oliveira Campanholi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5922023018	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	106
ÍNDICE REMISSIVO	107

conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

A PESQUISA... COMO O ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE IMPACTA A APRENDIZAGEM?

Para compreender os estilos motivacionais dos seis professores, foi utilizado o questionário “Problemas na escola,” elaborado por Deci et al (1981) e adaptado e validado no Brasil por Bzuneck e Guimaraes (2007). O instrumento contém oito histórias que relacionam problemas do cotidiano na escola, e outros ambientes, entre crianças e adultos. Para cada história, o professor assinala o seu grau de concordância (em escala likert de sete pontos), que vai do “muito improprio” até “bastante apropriado” para cada uma das quatro soluções apresentadas em cada questão.

Para inferirmos o grau de motivação dos 24 alunos durante as aulas dos professores entrevistados utilizamos o questionário elaborado por Kobal (1996). Este é composto por trinta e duas questões, sendo dezesseis itens referentes à motivação intrínseca e dezesseis referentes à motivação extrínseca. Dentro desses dezesseis itens, estes estão subdivididos em três questões tanto da intrínseca quanto da extrínseca. Cada afirmação foi respondida por meio de uma escala *likert* com cinco alternativas: 1- discordo muito; 2- discordo; 3- estou em dúvida; 4-concordo; 5- concordo muito.

ESTILO/ PROFESSOR	Altamente controlador	Moderadament e controlador	Moderadament e promotor da autonomia	Alta promotor autonomia	Característica Dominante
Prof.1	1	1	2	4	(+) altamente Promotor de autonomia
Prof.2	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.3	0	0	6	2	(+) moderadamente promotor de autonomia
Prof.4	0	0	1	7	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.5	0	1	5	2	(+) moderadamente promotor de autonomia

Prof.6	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
--------	---	---	---	---	---

A tabela 1 apresenta a análise das respostas apresentadas pelos professores.

Observando as respostas apresentadas pelos professores inferimos que no geral todos apresentavam uma tendência à responder as situações problemas de uma maneira mais promotora de autonomia. Acreditamos que tal fato se deve à determinadas características inerentes à prática das aulas de educação física, como corrobora Kobal (1996) quando postula que

o prazer com a conotação de satisfação, alegria, contentamento, divertimento, é uma questão fundamental para a aprendizagem em aulas de Educação Física. O discurso e a expressão corporal dos alunos têm mostrado sua importância, pois é um sentimento que vivenciado com intensidade, não se torna efêmero, mas permanece. Consequentemente a aprendizagem, quando realizada de forma prazerosa, também se internaliza. (KOBAL, 1996.P.101)

Os dados por nós construídos assemelham-se ao estudo apresentado por Machado et al (2012) quando utilizou também o questionário de Kobal com estudantes do ensino médio. A maioria dos alunos que respondeu ao questionário deram respostas características da motivação intrínseca durante aulas de educação física proferidas por professores que apresentaram estilos motivacionais mais autônomos. Tal fato nos faz pensar em uma característica dominante nas aulas de educação física onde são, na sua maioria, lecionadas, em locais abertos, fora da sala de aula, por meio de atividades onde os alunos não se mantem sentados e imóveis em salas de aula, utilizando-se de jogos de movimentos sensórios e motores que favorecem a promoção de hormônios geradores da sensação de prazer.

Analisando a tabela de dados docentes, observamos que o professor 1 apresentou algumas respostas tendendo ao controle em excesso ou moderadamente controladoras durante as situações-problemas propostas pelo questionário. Os professores 2, 5 e 6 expuseram respostas moderadamente controladoras em determinados casos diferente do professor 4 que apresentou características mais autônomas em 7 dos 8 casos propostos. Pressupomos a partir dos dados, que o professor 7 apresentaria aulas mais motivadoras intrinsecamente aos alunos. Visando compreender a veracidade da nossa hipótese cruzamos as informações fornecidas pelos alunos destes professores buscando compreender a relação entre o estilo motivacional docente com o grau de motivação dos alunos durante as aulas.

Ao interrelacionarmos estes dados percebemos a presença de características de motivações extrínsecas fomentadas durante as aulas de educação física nos

professores 1, 3 como fato e motivos das suas presenças em aula. Notas, chamada, e impossibilidade de não estar presentes apareceram como motivos à ida à aula.

Um fator extrínseco que apareceu em grande parte dos questionários discentes e em todos os grupos de alunos de cada um dos seis professores residiu das relações interpessoais favorecidas pelo tipo de aula característico da Educação Física. A possibilidade de relacionar-se sensorialmente com os amigos, inserir-se em atividade socializadoras, a emergência de estímulos emocionais e a criação de vínculos durante as atividades propostas mostraram-se fatores relevante à motivação em participar das aulas. Tais fatos corroboram pressupostos apresentados por Minelli *et al* (2010) quando ressalta que

há um maior engajamento e persistência na tarefa quando os alunos realizam atividades em grupos e dependem uns dos outros para cumprir os objetivos propostos. o ambiente cooperativo também aumenta a afetividade entre as pessoas, alimentando a sua necessidade de estabelecer vínculos pessoais (minelli *et al*, 2010. p. 603)

90% das respostas apresentadas pelos estudantes nas duas questões relativas à motivação intrínseca afirmaram-se concordantes, ou seja, com um caráter motivacional intrínseco. Inferimos, portanto, que os alunos sentem prazer nas aulas, gostam de atividade física, reconhecem a importância do estudo dos conteúdos da disciplina e também sentem prazer ao movimentar o corpo e assimilar os conteúdos relativos aos jogos, esportes, lutas e danças propostos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS....

Ficou claro, que o tipo de motivação interfere na forma como os estudantes se apresentam e se inserem nas atividades propostas durante as aulas de educação física, o que favorece a assimilação de novos conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades. Conceber o estilo motivacional docente possibilita criarmos estratégias de promoção da motivação intrínseca favorecida entre muitos fatores, sobretudo, pela possibilidade de vínculo entre alunos e entre eles e o professor, a possibilidade de externar suas emoções, mostrarem-se autônomos na resolução dos problemas surgidos durante as atividades e sentirem-se seguros e aptos a executarem as tarefas propostas. Os dados aqui expostos de forma resumida, mostraram-se relevantes para pensarmos novos fatores que atravessam a formação docente em educação física e sobretudo a importância de se desenvolver e fomentar a autonomia como estilo docente que favoreça a motivação por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A; CAPOZZOLI, C. J.. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 63-80, 2008.
- BARBOSA, M L. Autodeterminação no esporte: o modelo dialético da motivação intrínseca e extrínseca.. 2011.Porto alegre Tese (doutorado). Universidade federal do rio grande do sul, **Escola de educação física, programa de pós graduação em ciências do movimento humano**, porto alegre, br-rs, 2011
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3, p. 81-106.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.
- DECI, E.L. e RYAN, RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. **New York and London: Plenum**, 86, 1985
- DECI, E L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of educational Psychology**, v. 73, n. 5, p. 642, 1981.
- FRANCHIN, F; BARRETO, S.M G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, v. 2012, p. 1-33, 2006.
- GUIMARÃES, S E; BZUNECK, J A; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.
- GUIMARAES, S É R BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004
- GUIMARÃES, S. E. R. O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. **28ª reunião da ANPED, Caxambu. Anais do 28ª reunião da ANPED**, p. 1-15, 2005.
- KOBAL, M.C. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física), **Campinas, UNICAMP**, 1996.
- MINELLI, D S et al. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 598-609, 2010
- MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 74-93.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**, São Paulo: Blucher, 2011.
- _____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015.
- _____. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal – Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, R. C; DAÓLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

RANGEL *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.

REEVE, J; BOLT, E CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537, 1999.

SAMULSKI, D. Psicologia do esporte: Manual para a educação física, psicologia e fisioterapia. **Barueri: Manole**, 2002

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM QUESTÃO

Data de aceite: 06/01/2020

Carolini Aparecida Oliveira Campanholi

Instituto Federal do Paraná

Programa de Pós-Graduação Associado em
Educação Física - UEM/UEL

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) no que tange as metas destinadas especificamente à formação, capacitação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil, bem como as consequências do não cumprimento dessas metas atingem o trabalho docente dos professores de Educação Física. Portanto, evidenciamos que, os resultados decorrentes desse diagnóstico podem contribuir e subsidiar a formulação de outras políticas na área da educação no universo da formação e manutenção da carreira docente, bem como recomendações para o cumprimento das metas do atual e de futuros Planos Nacionais de Educação. Assim como provocar reflexões específicas a respeito das necessidades educacionais voltadas a formação de professores na área da Educação Física, compreendida como área de conhecimento inserida no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de

Educação, Formação de Professores, Educação Física.

**NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024:
PHYSICAL EDUCATION, QUALIFICATION
AND TEACHING CARRER IN PONDERING**

ABSTRACT: The present work aims to present and analyze the fulfillment of the objectives of the National Education Plan (NEP 2014-2024) regarding the goals specifically aimed at the formation, qualification, remuneration and incentive to the teaching work in Brazil, as well as, the consequences of not reaching these objectives affect the teaching work of Physical Education teachers. Therefore, we show that the results from this diagnosis can contribute and support the creation of other policies in the area of education, formation and maintenance of the teaching career, as well as, recommendations for achieving the goals of the current and future National Education Plans. Likewise, inquire specific reflections about the educational needs focused on the teacher's qualification in the area of Physical Education, known as an area of knowledge inserted in the school context.

KEYWORDS: National Education Plan, Teacher Training, Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

O processo histórico de acompanhamento dos planos, programas e políticas de Incentivo a educação e a formação de professores no Brasil é algo recente em nossa realidade, tendo seu trabalho intensificado nas últimas duas décadas. A Educação Física a partir da LDB n. 9.394 de 1996 é tida como área de conhecimento dentro dos estabelecimentos escolares, nesse sentido, seus respectivos docentes possuem compromissos pedagógicos e educacionais como os demais docentes das outras áreas de conhecimentos, como processo ensino e aprendizagem, e processo avaliativo (BRASIL, 1996). Assim como compromissos e deveres estes também possuem direitos e como tal, são contemplados pelos planos e programas de formação de professores pelos quais o Brasil vem sendo submetido ao longo da história.

Esses inúmeros planos e programas que foram e vem sendo propostos ao longo do percurso educacional brasileiro, nos leva a, sem a pretensão de mencionarmos todos, citarmos os mais significativos e recentes: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD); o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica; expansão dos cursos à distância (EAD); em 2007 por meio do Decreto nº 6.094 foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação, em que parte deste plano é o PAR (Plano de Ações Articuladas), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) em 2010, os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.565 Municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir dessa adesão, foram elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores, essas ações colaboraram para a construção de um sistema nacional de educação e um papel mais vigoroso e incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais.

Integrando o Plano de Ações Articuladas (PAR), foi criado o Plano Nacional

de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores que atuam em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB, sendo eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Apesar da importância dos inúmeros planos e programas mencionados, o presente trabalho se dedica a discorrer a respeito de outro documento de grande importância, o Plano Nacional de Educação, sobre o qual apresentaremos um breve panorama acerca do (PNE 2001-2010) e analisar o atual PNE (2014-2024), ambos no que tangem as metas traçadas e destinadas especificamente à formação, capacitação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil, visto que, no geral, as metas possuem amplitude temática.

E o que vem a ser o Plano Nacional de Educação? A primeira manifestação da ideia de plano de educação no Brasil nos foi dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual tomava este como um instrumento de racionalidade científica na área da educação. Essa ideia acompanhava uma maior sistematização no campo regulatório educacional, fundamentada nas transformações vivenciadas pelo Estado brasileiro no período iniciado com a década de 1930 (MANIFESTO, 1984).

Com a Constituição de 1988, reaparece a iniciativa no sentido de dotar nosso país de um Plano Nacional de Educação, ocorrendo um avanço considerável no campo dos direitos sociais. Em 1996, com a LDB – Lei 9.394 – estabeleceu-se através dos artigos 9º e 87º que a União deveria se responsabilizar por tal Plano, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) teve seus objetivos fixados de modo razoavelmente claro. Deveria conseguir:

A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 6).

Depois de tramitar durante dois anos no Congresso Nacional e de envolver uma proposta de PNE do governo e uma proposta de PNE da sociedade, foi aprovada a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o PNE para o período de dez anos, sendo majoritariamente as propostas do governo.

Nesse sentido consideramos importante analisar a questão da formação de professores vista pela ótica dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), já que desde que este documento foi criado, o mesmo teve o intuito de acompanhar a realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e desafios levantados no decorrer dos tempos fossem abrangidos por iniciativas e ações do governo.

Apesar de entendermos que, mesmo que não houvessem metas diretamente destinadas à formação de professores, qualquer objetivo que se remeta a educação como um todo, este transpassaria pela formação docente, a educação é um caminho impossível de ser percorrido sem passar por esse ponto. O próprio documento afirma nesse sentido que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 61).

Assim, no PNE (2001-2010), descreve duzentas e noventa e cinco metas distribuídas entre todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação dos Professores e Valorização do Magistério), bem como o financiamento e a gestão do plano. Fica evidente o grande número de metas propostas por esse plano, fator este que dificultou sua implantação, além de tornar difícil o monitoramento, acompanhamento e avaliação.

Mesmo assim procuramos realizar uma avaliação geral evidenciando alguns pontos fortes. Com relação ao item “b” da Meta 5 sobre a formação de professores na Educação Infantil, a meta não foi alcançada, visto que deveria se atingir ao final do decênio 70% dos docentes com formação específica de nível superior, e isso só aconteceu com 43% dos docentes.

A Meta 5 relacionada ao Ensino Médio, que deveria assegurar em cinco anos, que todos os seus professores possuísem diploma de nível superior também não foi alcançada, pois em 2005 apenas 95,6% havia atingido a meta e em 2007 esse percentual havia recuado para 93,9%.

Já com relação a Meta 15 relacionada a Educação Superior, que diz respeito a dobrar em dez anos o número de pesquisadores qualificados, apesar dos avanços a meta também não foi cumprida em sua totalidade, não chegando ao dobro de

pesquisadores formados desde o início do PNE em 2001, tanto para mestres como para doutores. Outro ponto que merece destaque também com relação ao Ensino Superior, é que inicialmente foram dispostas 35 metas, sendo que 4 delas foram vetadas pelo presidente da república da época, restando apenas 31 metas. As metas vetadas foram as de número 2, 24, 26 e 29, visto que segundo Valente e Romano (2002), as metas compreendidas entre a de número 24 a 35 abrangem ações relacionadas ao financiamento e gestão da Educação Superior, sendo assim o grupo que mais recebeu vetos do Presidente, as quais nem ao menos constam registros no documento oficial. De acordo com os autores o plano já nasceu comprometido, já que as privações foram referentes essencialmente as questões financeiras, o que o comprometeu toda a implementação do plano.

Ainda nesse sentido e como já citamos anteriormente, os vetos do presidente da República da época a algumas importantes metas; que atingiram diretamente o financeiro; foram decisivos para que se impossibilitasse a contemplação de muitas instâncias de todo o Plano. Mas compreende-se que assegurar a efetivação do PNE não é tarefa simples, e sim algo muito complexo, especialmente no que concerne à articulação com estados, Distrito Federal e municípios, a União deveria exercer um papel relevante. A esse respeito Aguiar (2010, p. 716-717) afirma que:

Ao governo federal caberia a responsabilidade de ser o principal articulador da política nacional de educação, em estreita parceria com os estados/Distrito Federal e municípios. De fato, ao longo do processo de implementação do PNE, ainda foram mantidos limites históricos no tocante à efetivação da articulação da União com os demais entes federados, em especial com os municípios, responsáveis, em última instância, pelo cumprimento de suas metas e objetivos. Tais limites resultam, entre outros, da não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da falta de efetiva participação da sociedade organizada nos destinos da educação.

Estabelecidas às prioridades do PNE, cabia aos governos, nos âmbitos dos estados e municípios, a sua operacionalização em uma estratégia articulada com a União, dada a magnitude dos problemas da realidade brasileira. Mas isso não aconteceu da maneira esperada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para engajamento neste processo.

Próximo ao encerramento do PNE (2001-2010), já no final dos anos de 2010 o Ministério da Educação, orientou a elaboração da proposta do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, na tentativa de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino no país em todos os níveis e modalidades da educação. Apesar de estar com o novo planejamento disponível, o que acontece neste período é que sua adesão não teve a rapidez que se esperava e o novo PNE, considerado sequência do anterior, só obteve aprovação três anos após a sua elaboração. Esse atraso se deu devido aos impasses relacionados especificamente

a Meta 20, que diz respeito ao emprego dos recursos financeiros ao plano.

Valente (2012, p. 9) nos mostra isso quando afirma que:

De acordo com a proposta inicial do governo, a meta de financiamento do PNE seria de 7% do PIB em dez anos. Há muito tempo, no entanto, movimentos sociais, estudantes e profissionais da educação reivindicavam um aumento significativo do financiamento do setor. Já no primeiro PNE (2001- 2011), vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Congresso tinha aprovado 7% do PIB para a educação. Dez anos depois, o governo Dilma propôs o mesmo índice para 2021, o que gerou protestos e mobilizações em todo o país. Durante a tramitação do PNE na Câmara, o valor foi sendo ampliado gradualmente pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), que chegou a sugerir a aplicação de 8% do PIB no setor em seu último relatório. Segundo estudos apresentados por pesquisadores especialistas na área do financiamento da educação, no entanto, o valor continuava insuficiente para que a educação superasse o atraso histórico a que foi submetida em nosso país e pudesse dar o salto de qualidade necessário, sendo garantida como um direito de todo cidadão e cidadã. Desde a década de 90, pesquisas apontam os 10% do PIB como o patamar mínimo que deve ser investido, ao longo de vários anos, para que possamos superar os problemas estruturais da educação brasileira.

Esse atraso na aprovação do PNE demonstrou também, além da falta de empenho, o não posicionamento efetivo do Governo Federal em relação a sua admissão, que no discurso se configurava tão importante para o direcionamento das políticas educacionais do país, e que, embora ao longo da história tenha-se ressaltado sua importância, torna-se incoerente com o que é visto na prática.

Assim, somente em 25 de junho de 2014 o PNE é aprovado apresentando 20 metas e suas respectivas estratégias que orientariam os próximos dez anos (2014-2024). O número de metas propostas por esse PNE é considerado um diferencial por diversos pesquisadores da área da educação com relação ao anterior que contava com 295 metas, pois este com número consideravelmente menor e aparentemente mais adequado para aplicação. Porém, embora as metas estejam em quantidade reduzida, há uma considerável quantidade de duzentos e cinquenta e quatro estratégias que não podem ser isoladas devido a estarem vinculadas e funcionarem como submetas específicas.

De forma sucinta o projeto do novo plano distribui-se da seguinte forma: Meta 1, voltada para a Educação Infantil; Metas 2 e 5, para o Ensino Fundamental; Meta 3, para o Ensino Médio; Meta 4, para a Educação Especial; Meta 6, para a organização do espaço-tempo da Educação Básica; Meta 7, para a avaliação da Educação Básica; Metas 8, 9 e 10, para a Educação de Jovens e Adultos; Meta 11, para a educação profissional; Metas 12 e 13, para a Educação Superior; Meta 14, para a Pós-graduação; Metas 15, 16, 17 e 18, para o Magistério e servidores da Educação Básica; Meta 19, para diretores de escola; e Meta 20, para o investimento em educação.

Sobre a Meta 20, o atual Plano já se justifica afirmando ter conseguido uma

vitória para a sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. O PNE afirma que a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da Educação Básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2014).

Mas como o foco do presente estudo é a formação de professores e o investimento na carreira docente citaremos no quadro a seguir (Quadro 1) apenas as respectivas metas do atual PNE (2014-2024) destinadas especificamente a essa temática:

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	TEMAS	METAS (NUMERADAS DE ACORDO COM O DOCUMENTO ORIGINAL)
EDUCAÇÃO SUPERIOR	ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% por cento da população de 18 a 24 e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.
	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE	13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
PÓS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU)	ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU / AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE TITULADOS	14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO /PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE NÍVEL SUPERIOR (LICENCIATURA NA ÁREA DE CONHECIMENTO EM QUE ATUAM)	15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
	FORMAÇÃO EM	16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos

NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO, DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ATUAÇÃO	professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
EQUIPARAÇÃO, ATÉ O FINAL DE 2019, DO RENDIMENTO MÉDIO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA AOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM ESCOLARIDADE EQUIVALENTE	17. Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
PLANOS DE CARREIRA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PÚBLICA DE TODOS OS SISTEMAS DE ENSINO / PISO SALARIAL NACIONAL PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA – REFERENCIADOS NA LEI DO PISO	18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Quadro 1 - Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei 13.005 e suas metas com relação à formação de professores.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014, p. 33-35) elaborado pela autora.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho se configura primeiramente por um levantamento bibliográfico da temática em questão como recurso para construção do referencial teórico. Em seguida utilizamos a análise documental visto que fizemos uso de documentos do Ministério da Educação como o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano Nacional de Educação (2014-2024), planos e programas de governo como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394), entre outros.

Utilizamos como fonte de dados uma ferramenta disponibilizada desde 2013 denominada de Observatório do PNE, que consiste num projeto de advocacy e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país (OPNE, 2019). O Observatório é uma plataforma de

acesso público por meio de um site eletrônico em que as metas são monitoradas por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante dos dados encontrados realizamos uma análise descritiva do cenário atual brasileiro no que tange o documento do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão com relação aos resultados apresentados elaboramos o quadro a seguir (Quadro 2) baseado no Quadro 1 apresentado anteriormente, com as metas elencadas por nós como sendo as destinadas ao universo da formação docentes. Neste Quadro 2 apresentaremos os resultados parciais das metas, isto é, como o cumprimento e o encaminhamento para o cumprimento delas se encontra atualmente segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE, 2019).

METAS (NUMERADAS DE ACORDO COM O DOCUMENTO ORIGINAL)	RESULTADO ATUAL/PARCIAL DO CUMPRIMENTO DAS METAS
<p>12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% por cento da população de 18 a 24 e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>Objetivo 1: Aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, a chamada taxa bruta de matrícula, até 2024. Resultado parcial: Em 2015, o Brasil possuía uma taxa bruta de matrículas da Educação Superior de 34,6%.</p> <p>Objetivo 2: Garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na Educação Superior, até 2024, a chamada taxa líquida de matrícula. Resultado parcial: Em 2015, 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam essa etapa.</p> <p>Objetivo 3: Certificar que 40% das novas matrículas da Educação Superior sejam em instituições públicas, até 2024, assegurando a qualidade do ensino. Resultado parcial: Em 2016, 7,7% das novas matrículas foram no segmento público.</p>
<p>13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, garantir que, no mínimo, 75% dos professores da Educação Superior tenham Mestrado ou Doutorado. Resultado parcial: Meta já foi cumprida: em 2016, o País possuía 78,2% de docentes com essa formação acadêmica.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, assegurar que, no mínimo, 35% dos professores da Educação Superior possuam Doutorado. Resultado parcial: Meta já foi cumprida: em 2016, o Brasil possuía 39% de docentes com essa formação acadêmica.</p>

<p>14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, aumentar para 60 mil o número de pessoas tituladas em Mestrado. Resultado parcial: Meta está próxima de ser cumprida, em 2016 o Brasil formou 59.614 novos mestres.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, aumentar para 25 mil o número de pessoas tituladas em Doutorado. Resultado parcial: Em 2016, o Brasil formou 20.603 novos doutores.</p>
<p>15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2015, criar uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Resultado: Meta foi cumprida em 2017.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam. Resultado parcial: Em 2017, 47,3% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental possuíam formação superior na área em que trabalham, já no Ensino Médio esse número era de 55,6%.</p>
<p>16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2024, ter metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação. Resultado parcial: Em 2017, 36,2% dos professores da Educação Básica tinham Pós-graduação.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação. Resultado parcial: Em 2017, 35,1% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada.</p>
<p>17. Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2020, igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Resultado parcial: Em 2015, os professores ganhavam 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade.</p>
<p>18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>Objetivo 1: Até 2016, criar planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino, usando como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição. Resultado: O Brasil ainda não possui um plano de carreira nacional para os docentes. Apenas iniciativas estaduais.</p> <p>OBS: O Observatório do PNE declara não ser possível desenvolver um indicador que permita o acompanhamento desta meta.</p>

Quadro 2 – Resultado atual/parcial do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 com relação à formação de professores utilizando os dados do Observatório do PNE 2019.

Fonte: Adaptado do OPNE (2019), elaborado pela autora.

Como podemos ver por meio do Quadro 2, muitos foram os avanços com relação a formação, remuneração e incentivo ao trabalho docente no Brasil mas há muito o que se fazer para que as metas propostas pelo atual PNE sejam atingidas até o término de sua vigência em 2024.

Por exemplo, com relação a Meta 15 sobre a Formação de Professores, segundo o OPNE (2019) em 2017, 78,3% dos professores possuíam curso de Educação Superior, essa porcentagem apresentou crescimento de 11,3 pontos percentuais desde 2008. Quando observamos apenas os docentes com licenciatura, as porcentagens são menores: em 2017, o Brasil contava com 70,7% desses profissionais com essa formação. A quantia apresentou oscilações e desde 2007, cresceu 9,1 pontos percentuais, e em 2011, esse dado apresentou a sua maior queda, chegando a marca de 58,2% de educadores com licenciatura.

Já os professores que possuem bacharelado com complementação pedagógica atingiram 3,4% do contingente. Essa população diminuiu em comparação a 2011, quando contava com 6,1 pontos percentuais a mais. Por fim, os não licenciados são 4,2% do total de docentes. Apesar de sofrer oscilações, essa porcentagem apresentou uma queda de 2,6 pontos percentuais desde 2007. Neste indicador, é possível também analisarmos esse dado de acordo com a etapa escolar na qual o professor leciona. Em 2017, o Ensino Médio era o período com mais docentes com Educação Superior, 93,5%, seguido pela Educação Profissional, com 92,2%. A Educação Especial contou com 88,5% e os Anos Finais do Ensino Fundamental com 85,3%. Um pouco mais distante no gráfico estão os professores da Educação de Jovens e Adultos com 77,9%, porcentagem próxima dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (76,2%). A Educação Infantil apresentou as piores marcas nesse indicador, a pré-escola possuía apenas 68,7% de educadores com curso superior, já a creche, 66,4%. Em relação à rede de ensino, em 2017, a pública possuía mais professores com curso superior em comparação com a particular: 81,6% e 69,6%.

De acordo com a Meta 16, em 2017 foi alcançada a marca de 36,2% educadores da Educação Básica com Pós-graduação. De 2009 a 2017, o indicador avançou 11,8 pontos percentuais, mas ainda trata-se de um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta que é de 50%. A maioria dos professores com Pós-graduação possui somente especialização. Do total de funções docentes em 2017, eram 34,4% com especialização, 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado – a soma dos percentuais excede o dado de 34,6% com Pós-graduação, pois há profissionais que possuem mais de um tipo de Pós. A etapa com maior percentual de funções docentes com Pós-graduação em 2017 foi o Ensino Médio, com 43,7%, seguido pelo Ensino Fundamental, com 38,9% dos professores dos Anos Finais pós-graduados e 36% dos Anos Iniciais. Por outro lado, a Educação Infantil apresentava o percentual mais baixo, 29,7%. Os dados também revelam que o indicador alcança melhores marcas

na rede pública, 40,2% em 2017, contra 24,3% na rede privada.

Analisando a Meta 17 com relação a remuneração docente, segundo o OPNE (2019) em 2015, o rendimento médio dos professores da rede pública da Educação Básica em relação aos demais profissionais com nível superior era de 52,5%. Essa porcentagem não apresentou um crescimento significativo nos últimos dez anos, e vem oscilando desde então em aproximadamente 10%, ora subindo, ora descendo. Se esse ritmo inconstante for mantido, a meta possivelmente não será cumprida em 2020.

Com relação a Meta 18 sobre Plano de carreira docente, um ponto alto a se destacar é que em 2014, 89,6% dos municípios brasileiros implantaram alguma medida nessa linha (o que não significa que seja um plano de carreira), enquanto 10,3% não o fizeram e 0,1% não responderam ao questionamento. A região com o melhor indicador é a Sul (96,1%) e a região Norte possui o pior número (80,4%). Esse por exemplo, é um fator que atinge diretamente os professores de Educação Física, pois, prejudicados pela redução na carga horária de suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de forma geral em todo o país nos últimos anos, são obrigados a completarem sua carga horária de trabalho se dividindo em diferentes escolas durante a semana, ficando em condição desprivilegiada no que tange a condição pedagógica e principalmente financeira, comparado a docentes de outras disciplinas que fixam toda sua carga horária de aula semanal em um único estabelecimento educacional.

4 | CONCLUSÃO

A avaliação do PNE, entendida como política de Estado se efetiva a partir de várias concepções e perspectivas, ela deve ser subsidiada por uma análise contextualizada, já que se trata de uma discussão de interesse social. Além disso, a avaliação de um plano educacional é realizada a partir de determinados valores e óticas, logo, não há neutralidade, e isso também acontece com os indicadores e orientações que resultam desta avaliação, já que um PNE resulta de conflitos ao redor de projetos político-sociais. Ou seja, avaliar um plano desta relevância significa não eximir-se do debate da política educacional e de seus determinantes.

A complexidade na elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação cabe em todos os cenários, nos acordos, pactos, na administração e transparência da máquina pública, principalmente no que tange as metas voltadas ao incentivo na formação e manutenção da atividade docente brasileira. Nesse sentido, a avaliação do PNE evidenciou que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União, esta possui responsabilidades

concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano, pois, se, por exemplo, os municípios não colaboram com a elaboração e implementação de planos de cargos e carreiras docentes, como pode-se atingir a meta de equiparação salarial dos professores com os demais profissionais de mesmo nível acadêmico? Para que isso aconteça é necessário um parâmetro inicial, isto é, deve haver minimamente um ponto de partida.

Com essas evidências verificamos que, dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não alcançadas, e a atividade docente, bem como as consequências diretas e/ou indiretas de seu trabalho (educação, cultura, índice de analfabetismo, violência, expectativa de emprego dos jovens, entre outras) ficam explicitamente comprometidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago.1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

OPNE, **Observatório do Plano Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VALENTE, Ivan. **PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2804>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

Wendell Luiz Linhares - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015) e mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019). Atualmente é docente - disciplina de educação física da Escola Arautos do Evangelho. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia científica, ciências sociais, estado do conhecimento, identidade e futebol.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atividade física adaptada 47

Aulas de educação física 1, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 56, 89, 90, 91

B

Base nacional comum 2, 14, 81, 83, 84, 90

C

Crianças 29, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 66, 71, 75, 82, 83

E

Educação inclusiva 81, 82, 89, 90, 91

Esporte 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 28, 32, 33, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 64, 65, 73, 75, 77, 79, 80

Esporte adaptado 47, 48, 49, 55

Esportes 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 25, 28, 31, 47, 52, 53, 56

F

Formação de professores 58, 72, 74, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103

Formação inicial 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94

H

História 16, 17, 18, 19, 21, 29, 61, 63, 64, 70, 72, 77, 79, 94, 98

I

Inclusão 4, 9, 14, 19, 32, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Influência 1, 3, 11, 19, 27, 66, 70, 72

N

Necessidades educacionais especiais 81, 82, 85, 91, 92

P

Percentual de gordura 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Plano nacional de educação 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105

R

Resistência cardiorrespiratória 34, 36, 37, 41, 43, 45

S

Saúde 5, 6, 9, 10, 25, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 51, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 80

Simbologia 16, 18, 19

T

Takkyu volley 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56

 **Atena**
Editora

2 0 2 0