



2491 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

EDUCAÇÃO FÍSICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

Carolina de Moura de Vasconcelos - UEM - Universidade Estadual de Maringá

Telma Adriana Pacifico Martineli - UEM - Universidade Estadual de Maringá

EDUCAÇÃO FÍSICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

RESUMO:

O estudo objetivou compreender as concepções pedagógicas da educação física, como resultado das pesquisas científicas, e suas implicações políticas e ideológicas para a educação. Tomou como referência as produções científicas da educação e da educação física a partir dos anos de 1980 e os principais documentos da política educacional brasileira. A base teórico-metodológica de análise se fundamenta no materialismo histórico, a partir das categorias centrais extraídas do objeto e seus nexos com a totalidade das relações sociais. As análises dos PCN's e da BNCC pautam-se no ecletismo e buscam atender aos acordos internacionais, às demandas e à lógica do capital. Nas pesquisas da área de educação física sobre esses documentos observam-se autores cujas concepções convergem ou divergem sobre seus fundamentos, entretanto, as ideias dominantes prevalecem. Configura-se como uma necessidade histórica, que pesquisadores se posicionem no campo da crítica, empenhem esforços no estudo teórico com vistas a pesquisas em uma perspectiva ontológica e proposições educacionais e na resistência, frente às políticas vigentes.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Educação Física; Pesquisa científica; Pesquisadores.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

Eixo 4: Estado e Política Educacional

RESUMO:

O estudo teve como objetivo compreender as concepções pedagógicas da educação física, como resultado das pesquisas científicas, e suas implicações políticas e ideológicas para a educação. Tomou como referência central de estudo as produções científicas de cunho pedagógico da educação e da educação física a partir dos anos de 1980 e os principais documentos da política educacional brasileira. A base teórico-filosófica e metodológica de análise se fundamenta no materialismo histórico, a partir das categorias centrais extraídas do objeto e seus nexos com a totalidade das relações sociais. As análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular pautam-se no ecletismo e buscam atender aos acordos internacionais e, consequentemente, às demandas e à lógica do capital. Nas pesquisas da área de educação física sobre esses documentos observam-se autores cujas concepções convergem ou divergem sobre seus fundamentos, entretanto, as ideias dominantes prevalecem. Configura-se como uma necessidade histórica, face o contexto complexo atual, que pesquisadores se posicionem no campo da crítica, empenhem maiores esforços no estudo teórico com vistas a pesquisas em uma perspectiva ontológica e proposições educacionais e na resistência, frente às políticas vigentes.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Educação Física; Pesquisa científica; Pesquisadores.

Introdução

A educação física é um componente curricular da Educação Básica (LDB, 9394/1996) e historicamente se fez presente no sistema educacional europeu, cujos métodos foram disseminados pelo mundo e fundamentaram a política educacional brasileira, desde os finais do século XIX até a primeira metade do século XX, cujas raízes se manifestam ainda em nossos dias.

Segundo Mello (2014), a inserção dessa área de conhecimento no ambiente escolar foi justificada pela sua importância para o corpo, a higiene e a formação do cidadão tão necessária no século XIX, período em que marca a consolidação da sociedade capitalista. Com o desenvolvimento da sociedade e as primeiras formas de sistematização da educação, essa disciplina ainda era associada à moralização do corpo por meio do exercício físico e do preparo físico para o trabalho. Após a Segunda Guerra Mundial, a educação física se manteve determinada pelos aspectos biológicos e da ciência, mas direcionados para o esporte.

A utilização da Educação Física como instrumento ideológico do estado desenvolveu-se no período da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), quando esta área se tornou um meio de divulgação do nacionalismo e de formação moral, ambos necessários para a instauração dessa nova forma de governo. Momento marcado pela opressão, violência, censura ao pensamento crítico e privilegiando uma classe elitista em detrimento das classes populares excluídas socialmente, na ditadura ocorreram diversas reformas, com o intuito de evitar a participação da sociedade civil e possíveis mobilizações e impedir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática (PAULINA; PEREIRA, 2009).

O período que se sucedeu a queda da ditadura militar mostrou-se profícuo no âmbito das discussões sociais, políticas e econômicas, com vistas à formação de uma sociedade democrática e com justiça social. A educação em meio ao processo de redemocratização do país foi objeto de estudos e pesquisas, criadas entidades científicas organizadas, promovidos congressos e eventos de natureza científica; instituições abriram-se para debates e críticas em todo o país para tratar da educação e seus rumos, em face da hegemonia do tecnicismo e da burocratização do sistema escolar. Todavia, as bases de

concepções pedagógicas acríicas e conservadoras, mantinham-se a alicerçar as “novas” teorizações pedagógicas e metodológicas.

Os desdobramentos desse contexto ainda merecem análise quanto aos reflexos do pensamento crítico e o paradoxo com a perpetuação de concepções fundamentadas em uma perspectiva neoliberal e, portanto, neoconservadora. Não obstante, perscrutar as razões de tal realidade, nos parece uma necessidade premente no momento atual. O tema: **“Educação, democracia e justiça social: pesquisar para quê?”**, sugerido para a XII Reunião Científica Regional da ANPEd-Sul, nos instigou a abordar sobre as implicações dos estudos e pesquisas na área da educação física nas políticas educacionais. Estudos nesse campo vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/Cnpq), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e este artigo é a síntese de um estudo que objetivou compreender as concepções pedagógicas da educação física elaboradas com base nas pesquisas científicas desenvolvidas por grupos de pesquisadores brasileiros, e suas implicações políticas e ideológicas para a educação. Busca-se, averiguar se as pesquisas no campo da crítica tiveram espaço e indicaram avanços na política educacional no Brasil ou se reproduz concepções ideológicas predominantes na educação brasileira.

Para tanto, desenvolvemos um estudo bibliográfico e documental, tomando como referência as concepções pedagógicas e as proposições curriculares para a educação física a partir de meados dos anos de 1990, presentes na produção científica brasileira e nas disposições legais afetas a esse período e anos subsequentes, a culminar com a publicação da Base Nacional Comum Curricular.

As elaborações pedagógicas dos principais teóricos da educação física são as referências para compreender os fundamentos que alicerçaram as concepções neste campo a partir dos anos de 1980-1990, sintetizadas nos estudos de Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007). Os documentos publicados no Brasil como: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018), em seus aspectos gerais e no que se refere especificamente a Educação Física, bem como, a análise de autores da área educacional acerca desses documentos, também, são referências deste estudo. O exame documental foi realizado segundo as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) que buscam construir uma metodologia crítica na análise de documentos.

A base teórico-metodológica da pesquisa se fundamentou nos estudos de Marx e Engels (2009; 2014); Mészáros (2008; 2011); Duarte (1996, 2004); Tonet (2011; 2013), que tomou as categorias centrais extraídas do objeto para a análise. A análise dessas categorias considerou seus nexos com a totalidade das relações sociais e suas contradições.

O processo de redemocratização do Brasil: entre o movimento de crítica e as bases conservadoras das concepções pedagógicas

O movimento crítico dos anos de 1980 desencadeado pelo fim da ditadura militar estimulou a formação de teorizações em diferentes vertentes na educação física. As produções de maior impacto no período foram apresentadas pelos autores do chamado movimento renovador da educação física, entre eles: João Paulo Medina e Vitor Marinho. O debate do período centrava-se na crítica ao tecnicismo e ao positivismo e apresenta as bases da fenomenologia para fundamentar esse pensamento crítico, em uma perspectiva humanística.

Autores como Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007), entre outros, esboçaram a configuração das concepções pedagógicas da Educação Física constituídas nas décadas de 1980 e 1990 e suas proposições epistemológicas. Castellani Filho (1997) classificou estas concepções em não propositivas, que não estabelecem parâmetros ou metodologia de ensino: Abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural; e as propositivas que estabeleceram uma metodologia de ensino para Educação Física, não sistematizadas: Abordagem Desenvolvimentista, Sociocultural, Crítico-emancipatória, uma ou outra originária da Abordagem Cultural e as Aulas abertas; e, as propositivas sistematizadas: a concepção Crítico-Superadora.

Com base nos estudos de Albuquerque *et al.* (2007, p. 30), a “educação física enquanto campo acadêmico e de *vivências sociais*” é apresentada por Valter Bracht e se fundamenta em Habermas e atualmente Bauman; a “educação física enquanto campo acadêmico e profissional que estuda o se movimentar humano cujo objeto é a *cultura corporal de movimento*”, a qual foi elaborada por Elenor Kunz e se fundamenta da Teoria Crítica, especialmente em Habermas e sua teorização sobre a Ação Comunicativa;

A abordagem desenvolvimentista, proposta por Go Tani e colaboradores se fundamenta em David Gallahue e nas etapas biológicas do desenvolvimento motor humano; a abordagem construtivista, elaborada por João B. Freire que se fundamenta nos estudos de Piaget; a culturalista, de Jocimar Daolio, que se fundamenta nos estudos antropológicos de Gertz; a “Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a *cultura corporal*” (Coletivo de autores), se orienta nos estudos de Saviani, Libâneo e faz referência a Marx e Engels, Vigotski, Leontiev e Davidov.

A partir desse delineamento, constata-se que as concepções da educação física se fundamentam em bases teórico-filosóficas distintas, sejam elas de base positivista, fenomenológico, materialista histórico, o que pressupõe uma atividade de ensino com objetivos distintos e a formação de sujeitos com concepções diversas da realidade.

No campo das abordagens críticas se colocam a concepção crítico-superadora, e a concepção crítico-emancipatória. A crítico-superadora, elaborada por Soares, *et al.*, (1992) teve grande repercussão no campo acadêmico-científico no início dos anos de 1990, por inferir uma crítica ao tecnicismo e a concepção de aptidão física predominante na educação física do período militar, por objetivar a formação da cultura corporal dos filhos da classe trabalhadora e propor um currículo ampliado que trata dos temas: jogo, ginástica, dança, lutas e esportes, pautado em ciclos de escolarização com base nos estudos Davíдов e na concepção de formação de conceitos de Vigotski, ainda que com alguns limites teóricos. Dado o momento histórico, a crítica a visão biologicista e dicotômica de homem desta concepção ganhou força e influenciou as propostas educacionais para a área da educação física nos estados de Pernambuco, Mato Grosso do Sul e, posteriormente, do Paraná, em governos mais progressistas, entretanto, como trataremos a seguir, apresentou-se de forma distorcida e até mesmo desconsiderada, na política educacional para a área no âmbito nacional.

A concepção Crítico-emancipatória tem como principal referência Elenor Kunz. Nessa concepção as aulas de Educação Física devem contribuir para a formação do aluno, por meio do aprendizado das modalidades esportivas. Entretanto, a Educação Física deve propiciar a prática esportiva e o desenvolvimento da comunicação, de modo que o aluno seja capaz de aplicar o conhecimento conscientemente e identificar o esporte e suas transformações sociais por meio do movimentar-se humano (KUNZ, 1994). Nota-se que essa concepção é referenciada e adotada em muitas das políticas educacionais vigentes.

Educação Física na política educacional brasileira: PCN's e BNCC

A referência central que orientou a elaboração de documentos educacionais a partir dos anos de 1980 foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada, constituição cidadã, que garantiu os direitos a educação e, na década seguinte, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, que foi a base para o desenho das propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros, especialmente dos PCN's e, posteriormente da BNCC, prevista nesta lei.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 210 a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Do mesmo modo, a LDB de 1996 prevê, no artigo 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Em seu artigo 26, parágrafo 3º, estabelece que a “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” e que a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (LDB, art. 35, 1996). Nesse sentido, tomamos dois documentos principais para estudo e análise que foram elaborados a partir dessas determinações: os PCN's e a BNCC com foco na área da educação física.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998) compreendem os conteúdos da educação física em três eixos: 1. Esportes, jogos, lutas e ginástica; 2. Atividades rítmicas e expressivas; 3. Conhecimentos sobre o corpo. Conteúdos de Educação Física são divididos em dois ciclos. No primeiro ciclo, inicia-se as brincadeiras sociais e regradas, participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras, brincadeiras cantadas e atividades rítmicas, apreciação de danças locais, populares e folclóricas, utilização de circuitos e desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico. No segundo ciclo os conteúdos serão desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior, porém a abordagem dos jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas ocorre de maneira mais complexa, permitindo a realização de momentos de reflexões e análise.

As habilidades e capacidades são tratadas de modo mais específico, considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos, participação na execução e criação de coreografias simples e em danças de diferentes culturas, participação em atividades rítmicas e expressivas, análise dos movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos, reconhecimento de alterações corporais, como diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso (BRASIL, 1998).

Os autores cujo pensamento converge com as proposições elaboradas nos PCNs (GRAMORELLI e NEIRA, 2009; DARIDO, 2001), ainda que apresentem e reconheçam alguns equívocos no documento, afirmam que ocorreu um avanço nessa área de conhecimento, sobretudo, no que se refere ao reconhecimento da necessidade dessa disciplina na escola; no princípio da inclusão em aversão ao princípio de aptidão física e com a compreensão de uma prática pedagógica que visasse à participação de todos os alunos, não apenas os mais habilidosos; a definição dos blocos de conteúdos, quais sejam: “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, “Atividades rítmicas e expressivas” e “Conhecimentos sobre o corpo”, nas suas dimensões procedimental, conceitual, atitudinal e a utilização dos temas transversais; e a forma de avaliação da disciplina que visasse à integração de todas as esferas da ação educativa (GRAMORELLI e NEIRA, 2009; DARIDO, 2001).

Para estes autores, portanto, a formação crítica é a formação para a cidadania e para uma sociedade democrática, entretanto, sabe-se que essa formação na sociedade capitalista neoliberal limita-se a formar indivíduos capazes de exercer os seus direitos e deveres nessa forma de sociabilidade e, conseqüentemente, o impede de compreender a realidade social e suas contradições. Patriarca (2009), subsidiado em Taffarel (1997), afirma que os PCN's se constituíram a partir de convênios internacionais assinados pelo Brasil em conferências que visavam o estabelecimento do princípio de educação para todos. A sua elaboração oficial ocorreu em 1995 e teve como referência os professores da Escola da Vila, do estado de São Paulo, e os parâmetros curriculares da proposta espanhola, sob o auxílio do professor César Coll.

Para Galian (2014), esse documento representa o papel do Estado da busca da uniformização de um currículo nacional vinculado às exigências da ordem econômica globalizada e neoliberal, subsidiados nas orientações e determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, e concomitantemente, do Banco Mundial, as quais focalizavam no domínio do conhecimento técnico-científico e formação de recursos humanos flexíveis adaptáveis à ordem do mercado.

Após diversas análises do documento, nota-se que ele atende às exigências de organismos internacionais que financiam a educação, como o Banco Mundial e o FMI. Essas organizações, juntamente com outras, como a UNESCO, auxiliam tecnicamente na elaboração de políticas públicas e disseminam concepções de mundo, de homem e de sociedade a partir do pensamento capitalista e neoliberal. Desse modo, observa-se nos PCNs uma organização com listas de tarefas ordenadas, orientações didáticas aos professores, manual de respostas, mapas de prioridades entre outras, típicas desses mecanismos internacionais a fim de assegurar os interesses ideológicos do capital internacional (PATRIARCA, 2009).

Galian (2014) pondera que os resultados mostram que a construção desse documento se subsidiou em autores construtivistas e valorizou a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento, o que gerou muitas críticas, pois empobreceu a discussão dos aspectos sociológicos e políticos. Além disso, apesar de o documento apresentar os temas transversais, eles têm um caráter descontextualizado das causas extraescolares e dos conflitos existentes e entre diversas culturas e sem uma abordagem crítica desses aspectos.

Duarte (1996) reitera que esse ecletismo fundamentou diversos estudos na década de 1990, os quais foram subsidiados na perspectiva sociointeracionista, que tentava aproximar os estudos de Piaget e Vigotski. Esse equívoco pode ser explicado em virtude de que as primeiras publicações, em língua portuguesa, de Vigotski foram traduções americanas reduzidas, as quais distanciam os estudos do autor dos fundamentos marxistas e os aproximam da epistemologia genética de Piaget, o que resultou, conseqüentemente, em apropriações neoliberais da Teoria Histórico-Cultural.

No que se refere à área da educação física, os professores da Escola da Vila e Fundação Carlos Chagas foram referências para a elaboração dessa área nos PCN's. Nota-se um ecletismo nessa elaboração teórica, por meio da junção de abordagens pedagógicas distintas como o construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e as abordagens críticas e em consonância com ideais neoliberais (PATRIARCA, 2009), portanto, uma miscelânea de teorias que não resultaram em um norte curricular e pedagógico que possibilitasse avanços no processo educativo.

Cerca de 20 anos mais tarde, o Ministério da Educação, com o intuito atender o que estabeleceu a LDB 9394/96, publica a versão final da **Base Nacional Comum Curricular** para o ensino fundamental da BNCC (BRASIL, 2018). Nesse documento, os conhecimentos da educação física são considerados as práticas corporais, as quais possuem três elementos fundamentais: o movimento corporal, a organização interna com lógica específica e produto cultural vinculado ao

lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Nesse documento, essas práticas corporais foram tematizadas em seis unidades: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e esportes de aventura, as quais devem ser ensinadas e compreendidas a partir de sua dimensão lúdica.

No que se refere à organização dessas unidades temáticas nos ciclos de ensino do ensino fundamental, observa-se que a unidade temática jogos e brincadeiras é constituída por jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (1º e 2º anos), brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e de matriz indígena e africana (3º ao 5º anos) e jogos eletrônicos (6º e 7º anos); a unidades esportes por jogos de marca e de precisão (1º e 2º anos), esportes de campo, tacos, rede/parede e invasão (3º ao 5º anos), esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios (6º e 7º anos) e esportes de rede/parede, de campo, de taco, invasão e combate (8º e 9º anos); a unidade ginástica por ginástica geral (1º ao 5º ano), ginástica de condicionamento físico (6º e 7º anos) e ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal (8º e 9º anos); a unidade danças por danças do contexto comunitário e regional (1º e 2º anos), danças do Brasil e do mundo e de matriz indígena e africana (3º a 5º anos), danças urbanas (6º e 7º anos) e danças de salão (8º e 9º anos); a unidade lutas por lutas do contexto comunitário e regional e de matriz indígenas e africanas (3º a 5º), lutas do Brasil (6º e 7º anos) e lutas do mundo (8º e 9º anos); e a unidade práticas corporais de aventura por práticas de aventuras urbanas (6º e 7º anos), práticas de ventura na natureza (8º e 9º anos) (BRASIL, 2018).

Em análise crítica ao documento da Base, Moreira *et al* (2016) afirmam que a fixação de um currículo comum é uma política típica de reformistas, cujo argumento para tal ação é a redução dos problemas educacionais e, concomitantemente, a utilização da educação como ferramenta para a transformação da sociedade. Desse modo, esses autores entendem que os interesses hegemônicos são disseminados sob o discurso de que somos “todos pela educação” e que a BNCC é uma política de formação de indivíduos e de sociedade imposta pelas classes dominantes.

Martineli *et al* (2016) afirmam que essa política educacional tem por objetivo disseminar e perpetuar os princípios e necessidades da organização social atual, visto que a BNCC está fundamentada na formação dos alunos para o exercício da cidadania e, portanto, para o convívio nessa forma de sociabilidade. Nesse sentido, os autores relatam que os princípios políticos da Base estão alicerçados nos interesses da classe dominante e, portanto, não possibilitará o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, apenas aqueles necessários para a manutenção da compra e da venda da força de trabalho.

Rodrigues (2016) afirma que diversos países como o Brasil já desenvolveram políticas educacionais com o intuito de elaborar currículos nacionais, sob o argumento de melhorar a qualidade da educação, mas que a organização dos currículos procura atender aos critérios de avaliações nacionais. Os resultados da implantação dessas políticas, nos países apresentados pela autora, têm sido o empobrecimento pedagógico e diminuição de avaliação formativa.

A partir de um estudo bibliográfico referente às pesquisas relativas às primeiras versões da BNCC pode-se observar que alguns autores, como Neira e Junior (2016) e Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) apresentam pensamento que convergiam com os pressupostos do documento. Esses estudos apontam que a BNCC pode contribuir na superação dos problemas pedagógicos e na aprendizagem dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania de forma crítica, reflexiva e emancipada, a partir do estabelecimento dos conhecimentos básicos e dos direitos de aprendizagem essenciais aos alunos. Além disso, os autores ressaltam a autonomia que o documento oferece à equipe gestora da escola na elaboração do currículo e o papel do Estado na implementação e manutenção dessa política educacional.

Outros pesquisadores como Moreira *et al* (2016) e Martineli *et al* (2016) teceram críticas à área da educação física na BNCC em duas questões principais: a primeira se refere à inserção da educação física à área da linguagem e a segunda aos conteúdos/unidades temáticas da disciplina. No que se refere à inserção da educação física na área de linguagens, alguns autores relatam que a cultura corporal não é uma simples forma de linguagem corporal, mas é o conjunto de atividades práticas do homem engendrada ao trabalho e estabelecida por meio das relações sociais e que tal inserção está fundamentada na perspectiva sociológica/fenomenológica que supervaloriza a subjetividade humana, nos sentidos e significados que o indivíduo atribui ao conhecimento, secundarizando a mediação do professor. Contudo, nota-se que a discussão sobre essa inserção é incipiente e que essa alocação vem acontecendo em diferentes documentos educacionais, sob o argumento de que a educação física é uma forma de desenvolver as relações sociais e participativas (MOREIRA *et al*, 2016; MARTINELI *et al*, 2016; RUFINO e NETO, 2016 e RODRIGUES, 2016).

No que se refere aos conteúdos elencados no documento, observa-se a influência de diferentes perspectivas teóricas, sobretudo concepções oriundas da pedagogia do esporte, de estudos do lazer e da praxiologia motriz. Além disso, alguns autores ressaltam que o documento não propõe possibilidades concretas de atuação da prática pedagógica (RUFINO e NETO, 2016), o que pode dificultar o trabalho docente e seus conteúdos não possuem nexos com a realidade concreta, são redundantes ao longo dos ciclos de escolarização, se reduzem às áreas da saúde e do lazer e possui objetivos ligados à subjetividade humana comum a proposta de atividade pedagógica que se restringe à vivência e experiências cotidianas (MOREIRA *et al*, 2016; MARTINELI *et al*, 2016).

Sociedade, Estado e as Políticas Educacionais: a realidade e suas raízes

Nota-se que os estudiosos da área da educação física buscam analisar os documentos elaborados a partir políticas educacionais brasileiras e que suas ideias sobre tais documentos não convergem para um único posicionamento. Por um lado, alguns autores apontam que as políticas educacionais contemporâneas visam atender a demanda da lógica capitalista, por outro, alguns autores compreendem tais políticas como forma de apropriação dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania de forma crítica e emancipada.

Empreitar uma análise desses diferentes posicionamentos frente às elaborações teóricas/ políticas públicas para a educação requer, primeiramente, a compreensão de que a elaboração dessas políticas é de responsabilidade da figura do Estado. Engels (2009) afirma que o Estado é produto da sociedade e sua origem teve por intuito a mediação entre as duas classes, divididas em oposições inconciliáveis. Além disso, o Estado tem um caráter de poder acima da sociedade, apesar de ter sido criado após o desenvolvimento de um certo nível da sociedade de classes e para mantê-la, portanto, o Estado é da classe dominante, ele atende os interesses dessa classe dominante e adquire novos meios de exploração da classe dominada.

Vale ressaltar que a sociedade atual é caracterizada pela divisão de classes, em que um grupo é detentor dos meios de produção (propriedade privada) e outro é detentor da força de trabalho (trabalhador), e o processo de produção é caracterizado pela exploração do homem pelo homem e, em consequência disso, a educação tem por objetivo preparar os

indivíduos para a vida social dessa forma de sociabilidade, visto que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua forma espiritual dominante” (MARX, 2014, p.47) e, desse modo, determinam toda a extensão de uma época histórica, bem como seus pensadores e produtores de ideias, os quais “regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX, 2014, p.47).

Outra questão a se destacar nessa análise é o papel da educação na sociedade. Para Leontiev (1978), a educação é o processo de apropriação das aptidões humanas e do mundo circundante, historicamente elaborado, por meio da relação social, a fim de preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Portanto, em uma sociedade capitalista a educação formará os indivíduos para viver nessa forma de sociabilidade.

Tonet (2011) afirma que a igualdade natural pregada pela ideologia capitalista assegura a todos os indivíduos o direito universal da educação, entretanto a sua efetivação dependerá das qualidades e desempenho de cada indivíduo. Portanto,

a teoria educacional burguesa se vê enredada em uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. Ela enfatiza a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano. No entanto, o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral (TONET, 2011, p.143).

Desse modo, em uma forma de sociabilidade em que há a divisão social do trabalho e a exploração do homem pelo homem, a educação também se torna uma mercadoria, assim ela atende à lógica da reprodução do capital. Essa reprodução se constitui por meio da difusão e disseminação do ideário pedagógico proposto como orientação das agências e organismos internacionais aos países membros, como a UNESCO, que ao apresentar o Relatório Delors, que apresentam os quatro pilares da educação e o lema “Aprender a aprender” e outros documentos, influenciam diretamente a política educacional desses países (DUARTE, 2004). Dale (2004) afirma a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação e esta agenda que orienta e estabelece as políticas educacionais dos países, entre eles o Brasil.

Esse referencial teórico-metodológico expresso nas concepções pedagógicas da educação e da educação física, são basilares na política educacional brasileira dos anos 90, ainda que associado há teorias críticas, como o que se denomina de socioconstrutivismo (DUARTE, 1996). Mészáros (2008, p. 15) traduz bem esta realidade quando afirma que

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão na sociedade capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. [...] Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

O estado moderno serve como instrumento de controle do capital e, segundo Mészáros (2011), este exerce o controle sobre as forças produtivas que surgem deste sistema social antagonicamente estruturado. Nesse contexto do estado moderno, segundo Tonet (2013) surgiu a Ciência Moderna sob a matriz do capital e são as suas necessidades e exigências que controlam o padrão do conhecimento científico. Entretanto, o autor reforça que a sociedade dividida em classes sociais e faz-se fundamental para explicar a história e, conseqüentemente, o conhecimento científico a partir de interesse de uma das classes sociais.

As teorias educacionais, que em sua maioria convergem com as ideias dominantes, apresentam um discurso que enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, entretanto a realidade objetiva, regida pela lógica do capital, impede a efetivação desse direito. Pois, “[...] a tradição filosófica burguesa somente poderia visar o tipo de reformas e melhorias que se adaptasse aos limites do formalismo legal preconcebido em favor da ordem dominante” (MÉSZÁROS, 2011). Uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança não é interessante em uma sociedade que segue o ideal de igualdade e justiça dentro da legalidade burguesa, eliminando-se qualquer possibilidade de reflexão quanto às injustiças e questões sociais existentes.

Lessa (2014) afirma que a produção do conhecimento pela comunidade universitária brasileira muito pouco avançou no que se refere à teoria revolucionária, uma vez que, na verdade, intensificou-se a produção sob a concepção de mundo burguesa e positivista, com a deformação e falsificação da história e do ser social, fazendo com que pesquisadores subordinem-se à produtividade exacerbada.

Contudo, em defesa do método científico ontológico, Tonet (2013) assevera que os pesquisadores que se colocam no campo da crítica, sobretudo marxista, devem realizar seus estudos pautados em uma perspectiva ontológica buscando a “reconstrução teórica do objeto” (TONET, 2013, p.107), ou seja, a tradução teórica que deu origem ao objeto e aos elementos que o constituem no processo histórico-social, a fim de tornar o “concreto real em concreto pensado” (TONET, 2013, p.112).

Desse modo, uma educação que proporcione o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas só será possível em uma sociedade em que não exista a propriedade privada, exploração do homem pelo homem e a alienação (TONET, 2011).

Considerações Finais

A análise crítica dos documentos educacionais recentes elaborados que subsidiam as ações educacionais no campo da educação e da educação física apontam que tais documentos disseminam um ideário neoliberal orientados por organismos internacionais. Do mesmo modo, as concepções pedagógicas que se fundamentam no construtivismo historicamente vêm subsidiando a ação pedagógica e, por consequência, uma formação de sujeitos na escola sob o viés conservador do modelo social vigente.

As pesquisas e estudos em uma perspectiva crítica, não tem se refletido nos documentos, isto é, o impacto do pensamento crítico nas políticas educacionais tem sido incipiente frente às concepções conservadoras e hegemônicas que dominam os cenários nacional e estadual. Isso se deve, como apontam os estudos, aos princípios basilares da lógica do capital e pelas ideologias advindas dela, bem como seus mecanismos estratégicos de disseminação para a sua reprodução. A educação passa a ser um instrumento dessa reprodução.

A política educacional brasileira para a especificidade do ensino da educação física, como componente da educação básica, não avançou no sentido da ruptura a dicotomia teoria/prática, corpo/espírito, ao ensino fragmentário ao contrário, como os documentos estabelecem, direcionou-se para a sua perpetuação, com um viés que mescla teorias distintas que perpetuam/naturalizam essas dicotomias, valorizando a subjetividade e secundarizando o papel do professor como nota-se

nos PCN's dos anos de 1990, para posteriormente na BNCC.

Por fim, observa-se que as pesquisas científicas brasileiras, no campo da crítica, não têm subsidiado as políticas públicas educacionais, visto que a elas não atendem à lógica do capital, então podemos nos questionar: Para quê pesquisar? A resposta para tal questão sustenta-se no fato de que os estudos no campo da crítica é o meio pelo qual nós podemos delinear o desenvolvimento e modificações do capitalismo.

Referências:

- ALBUQUERQUE, J. O. et al. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121- 140, jan. 2007.
- BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB**: Lei nº. 9.394/1996, Brasília, DF: Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 09/04/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19/03/2018.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio 1997.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>.
- DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriação neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3 ed. Campinas- SP: Ed. Autores Associados, 2004.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3ª ed. São Paulo: Escala, 2009.
- GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.** vol.44 no.153 São Paulo July/Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009Acesso em: 09/04/2018.
- GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 1978.
- LESSA, S. Universidade, ciência e revolução. In: I Encontro Internacional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html. Acesso em: 17 de outubro de 2015.
- MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. 4ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MELLO, R. A **necessidade da educação física na escola: Impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOREIRA, L. R. et al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro/2016.
- NEIRA, M. G.; JUNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.
- PATRIARCA, H. Parâmetros curriculares nacionais da educação física: pontos positivos e negativos. In: **7ª Mostra Acadêmica UNIMEP**. Unimep, 2009.
- PAULINA, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no estado militar (1964-1985)**. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdfAcesso em: 19 fev. 2009.
- RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, setembro/2016.
- RUFINO, L. G. B.; NETO, S. de S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, setembro/2016.
- SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; FILHO, L. C; ESCOBAR, M.O; BRACHT, V **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 12. Ed. Campinas: Cortez, 1992.
- TONET, Ivo. "Educação e ontologia marxiana". **HISTEDR On-line**, Campinas, ,abr/2011, p. 135-145.

