

A educação física escolar *a partir da Constituição Federal de 1988*

School physical education
from the Federal Constitution of 1988

La educación física escolar
a partir de la Constitución Federal de 1988

MATHEUS BERNARDO SILVA*

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão- SC, Brasil.

RESUMO: O trabalho apresenta uma análise sobre as determinações histórico-sociais que influenciam a prática pedagógica em educação física. Realiza um recorte *a partir da* Constituição Federal de 1988, com o intuito de confirmar a hipótese de que, com os avanços concebidos no texto, possibilitaria a efetivação de uma qualificada prática pedagógica na matéria. Entretanto, no atual contexto social ocorre, predominantemente, uma não consolidação dos seus avanços, o que reduz, decisivamente, sua efetivação.

Palavras-chave: Constituição Federal de 1988. Educação física escolar. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The paper presents an analysis of the historical-social predictions that influence the pedagogical practice in physical education. The cut was onward the Federal Constitution of 1988, with the intention of confirming a hypothesis that, with the advances conceived in the text, the accomplishment of a specific pedagogical condition in the matter would have been possible. However, in the current social context, predominantly, a non-consolidation of its advances occur, which reduces, decisively, its effectiveness.

* Pós-Doutorando em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É licenciado em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. *E-mail:* <matheusbernardo25@gmail.com>.

Keywords: Federal Constitution of 1988. School physical education. Pedagogical practice.

RESUMEN: Este trabajo estudia las determinaciones histórico-sociales que influyen la práctica pedagógica en educación física. Realiza un recorte a partir de la Constitución Federal de 1988, con el propósito de confirmar la hipótesis de que, con los avances concebidos en el texto, posibilitaría la efectividad de una cualificada práctica pedagógica en la materia. Sin embargo, en el actual contexto social ocurre, predominantemente, una no consolidación de sus avances, lo que reduce, decisivamente, su efectividad.

Palabras clave: Constitución Federal de 1988. Educación física escolar. Práctica pedagógica.

Considerações iniciais

Analisar os aspectos pedagógicos da educação física escolar no Brasil é uma dupla tarefa.¹ Por um lado, é uma tarefa árdua, complexa, mediada por inúmeras polêmicas e impasses. Por outro, justamente em virtude da primeira condição, torna-se uma tarefa necessária, com a finalidade de contribuir para a superação de tal problemática neste campo do conhecimento.

Pois bem, o presente estudo busca contribuir, portanto, com o acúmulo de estudos e pesquisas que defendem a tese de superar os atuais dilemas pedagógicos no âmbito da educação física escolar. Analisar a prática pedagógica na educação física é, obviamente, uma tarefa coletiva em que, cada vez mais, urge a necessidade de aprofundamento. É necessário abordar tal objeto em sua relação com as dimensões sociais que o influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas por ele. Estamos nos referindo, à guisa de ilustração, desde a relação aluno-professor (de forma específica), aos aparatos institucionais e às políticas governamentais, chegando até a questão ontológica que constitui a prática pedagógica.

Isto porque os fenômenos sociais, ao se relacionarem com os aspectos pedagógicos específicos da educação física, estão mediados pelas contradições e as condições sócio metabólicas que caracterizam o atual modo de produção. Por consequência, interferem na maneira de análise sobre este objeto, no que tange os determinantes histórico-sociais, abordados a partir de uma *vigilância crítica* (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Mais precisamente, procuramos analisar as disputas e os movimentos de cunho pedagógico na educação física brasileira, a partir do contexto histórico-social que levou à promulgação da Constituição Federal de 1988.

A relevância do presente trabalho ocorre pelo fato de que, de maneira não coincidente, no momento em que foram abertas as atividades da Assembleia Constituinte, em meados da década de 1980, a mobilização do campo educacional era intensa. No caso da educação física não foi diferente: manifestou-se um movimento de diversos intelectuais da área, que se aproximaram das discussões e mobilizações do campo educacional brasileiro, pensando em determinadas possibilidades epistemológicas como alternativas às orientações hegemônicas até aquele momento histórico; isto é, ao predomínio de uma compreensão biológica, com ênfase ao desenvolvimento da aptidão física e da esportivização.

Saviani (2013a), analisando os movimentos que culminaram na Constituinte, ressalta o texto da Constituição Federal de 1988, no que se refere às diretrizes oficiais para a educação brasileira, que apresentou avanços sobre os princípios e as medidas a serem efetivadas. Todavia, no decorrer do percurso histórico, estabeleceu uma não consolidação em grande parte dos princípios e das medidas contidas na Carta Magna, no que se refere às conquistas da escola pública. Conforme salienta o autor: “Pode-se, ainda, perceber que, de modo geral, mesmo aquilo que representou conquista para a escola pública não chegou a produzir os resultados esperados, por falta de salvaguardas e de garantias para sua efetivação” (SAVIANI, 2013a, p. 215-216).

Compreendemos que se tornou possível, a partir das regulamentações oficiais estabelecidas em nossa Constituição, avançar na proposição de ações pedagógicas na educação física escolar que atingisse a função social da educação, que é a promoção humana. Em outras palavras, é a promoção *humana no humano*, em uma perspectiva da formação integral. Contudo, como processo para a não consolidação de determinados avanços propostos dos seus *escritos*, no que tange à escola pública, estabelece-se, até os dias atuais, um movimento que, implícita ou explicitamente, apresenta uma condição para a promoção humana de maneira fragmentada.

Para tanto, propusemo-nos a refletir, no presente texto, sobre as questões a seguir arroladas: 1) contextualizamos, historicamente, a educação física escolar, a datar a Constituição Federal de 1988, cujo intuito ocorreu na tentativa de expor as possibilidades de avanços para a prática pedagógica em educação física. Ao mesmo tempo, de expor os movimentos que contribuíram e ainda contribuem para uma não consolidação de determinados avanços nas conquistas da escola pública e, por consequência, que impactam na esfera da educação física como uma disciplina escolar; 2) evidenciamos a questão e se ocorreram, de fato, mudanças e/ou apenas houve continuidade sobre os aspectos pedagógicos no interior da educação física escolar em proveito da formação integral do aluno, a partir das *aberturas legais* proporcionadas pela Carta Magna.

Educação Física escolar a partir da Constituição Federal de 1988

Entre os anos de 1977 e 1979 foram criadas importantes instituições voltadas para a reflexão sobre a educação brasileira. A Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) foram criadas naquele período e contribuíram, decisivamente, para a mobilização do campo educacional no Brasil. Por consequência, procuraram influenciar, em meados da década de 1980, nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, precipuamente, sobre a educação.

Podemos afirmar que o *embrião* dos avanços na esfera da educação, registrados na Carta Magna, também ocorreu via discussões travadas no núcleo destas entidades e, ainda, em comunhão com o movimento de consolidações de associações, resultando na aproximação de docentes que atuavam em distintos níveis de ensino. De acordo com Saviani (2013a, pp. 208-209),

A partir do final dos anos 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão aderindo à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989 foi aprovada a mudança do nome de CPB para CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a CONAFEP (Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas), a FENASE (Federação Nacional de Supervisores Educacionais) e a FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais). Com isto, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE.

No ensino superior, também no final da década 1970, foram criadas instituições de ensino e associações de docentes como, por exemplo, em 1981, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes). Com isto, concordamos com Saviani (2013a) de que a década de 1980 foi o momento em que ocorreu a maior mobilização do campo educacional, podendo comparar, até mesmo, com a mobilização dos educadores na década de 1920. Isto porque,

se na década de 1920 foi criada a Associação Brasileira de Educação que organizou as Conferências Nacionais de Educação, em 1979 foi fundada a Associação Nacional de Educação que na década de 1980 participou da organização das Conferências Brasileiras de Educação (SAVIANI, 2013a, p. 209).

Este contexto de mobilizações influenciou a elaboração da Constituição Federal de 1988. Ao observarmos a Carta Magna, no Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto), na Seção I (Da Educação), mais precisamente nos Art. 205 e 206 (Incisos I a VIII), encontramos importantes direcionamentos para a Educação, definindo-se, ali, os seus princípios. O Art. 205 (BRASIL, 1988) afirma que “a educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No artigo seguinte são apresentados os princípios sobre o ensino:

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]; [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias (*sic.*) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Por si só, tais artigos já demonstram o avanço e o ponto de vista *social*, direcionado para a regulamentação da educação em território nacional. Mesmo assim, podemos encontrar, mais adiante, no Art. 214 (BRASIL, 1988), o seguinte dispositivo: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público [...]”. Para tanto, conforme prevê a Constituição, eis a necessidade da “[...] erradicação do analfabetismo [...]”, da “[...] universalização do atendimento escolar [...]”, da “[...] melhoria da qualidade do ensino [...]”, da “[...] formação para o trabalho [...]” e da “[...] promoção humanística, científica e tecnológica do País [...]” (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no que tange à educação, também houve a inclusão de emendas que contribuíram para o avanço do texto desse documento. Por isso a temática Constituição, configurou significativos avanços.

Em consonância com a mobilização no campo da educação brasileira, surgiu um movimento também na esfera da educação física. Movimento este que, em linhas gerais, procurava apresentar caminhos alternativos àqueles hegemônicos. Pela primeira vez se “[...] questionava ‘teoricamente’ sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista” (HUNGARO, 2014, p. 137, grifo do autor).

Esteve em voga uma crítica sistemática aos paradigmas da aptidão física e da esportivização. Intelectuais da área, por exemplo, realizaram suas pós-graduações na educação, nas ciências sociais, nas ciências humanas; outros migraram para distintos países, a fim de aprofundar seus estudos em uma perspectiva crítica, indo para além da influência positivista que predominava (e pode-se afirmar que ainda predomina) na área.

A ênfase nas ciências humanas para pensar a educação física ocorreu por meio de profissionais que passaram a ter contato, predominantemente, com o debate pedagógico brasileiro em meados da década de 1970 e ao longo da década de 1980. Independentemente da orientação teórica do profissional de educação física, “[...] o que

caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e isso por via do discurso pedagógico” (BRACHT, 2007, p. 24).

O que esteve em relevo foi a resistência no campo da educação física e, também, a busca de legitimar esta área do conhecimento por meio de interesses da classe subalterna, por meio de uma lógica científica e acadêmica. Este movimento, denominado por alguns autores como *movimentos renovadores* (COLETIVO DE AUTORES, 2014), procurou superar os aspectos pedagógicos hegemônicos alinhavados às ciências naturais, estabelecendo um novo caminho referenciado na compreensão da educação física, localizando-a no âmbito das ciências humanas. Estabelece-se, então, uma polaridade acerca dos postulados que deveriam orientá-la: ciências naturais ou ciências humanas. Os adeptos dos *movimentos renovadores* direcionavam seus estudos e suas pesquisas sobre a educação física pelas especificidades das distintas ciências humanas: seu pressuposto fundamental era a compreensão da educação física pelos condicionantes sociais, excluindo, destarte, a lógica da fragmentação entre corpo e mente do indivíduo.

Contudo, a vigência dessa educação física pensada, científica e academicamente, em proveito de atender as demandas da classe subalterna, sofreu inúmeras resistências. Tais resistências se iniciaram já na década de 1990 e, indiscutivelmente, não ocorreram de forma isolada, isto é, somente nesta área do conhecimento.

Retomando a análise de Saviani (2013a) sobre as questões intrínsecas à Carta Magna, podemos observar que até mesmo na Lei Maior os avanços sofreram determinada neutralização (na não consolidação), essencialmente sobre os direitos da escola pública, a partir da década de 1990.

De acordo com Saviani (2013a, p. 213), a década de 1990, por mais que não tenha sido denominada como a *década perdida*, “[...] em contraste com os ganhos dos anos 1980, ela se caracterizou, no campo da educação, por grandes perdas, configurando um movimento na contramão daquilo que se apontava com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988”.

A principal justificativa dessa neutralização aconteceu em virtude de o Brasil aderir os princípios políticos, econômicos, enfim, sociais, daquilo que ficou conhecido como neoliberalismo. Advindo, principalmente, da reunião efetivada no ano de 1989, em Washington, para discutir as reformas necessárias na América Latina. Conhecida como *Consenso de Washington*, ficaram acordadas as recomendações unânimes, principalmente para esta região do mundo. Estava, *grosso modo*, se concretizando uma nova função do Estado. Em outras palavras, concretizava o aviltamento do Estado regulador e se avultava o Estado liberal. Tanto que, segundo Saviani (2013b, p. 217), “Eis como as conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo”.

A resistência estabelecida, no campo da educação física brasileira, das propostas e intervenções advogadas pelos *movimentos renovadores* não ocorreu de maneira aleatória e desconexa com as demandas histórico-sociais do País. Aconteceu em consonância com as mudanças econômico-políticas que, por consequência, acarretaram mudanças na educação brasileira e, enfim, impactando na própria educação física.

Portanto, a partir da última década do século passado, vigora um novo contexto social que atinge as vigentes ideias pedagógicas, principalmente, pela inflexão estabelecida sobre a escola pública:

...passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2013b, p. 428).

Estão em voga determinadas ideias pedagógicas que já eram conhecidas, mas, neste momento, foram implantadas novas variantes, com o intuito de atender o *novo tipo de indivíduo*, capaz de agir passivamente frente aos hodiernos condicionantes sociais. Dentre as novas variantes e, por consequência, as novas bases que regulam as concepções de educação produtivistas, destacamos, no momento seguinte, as bases didático-pedagógicas, que estão evidenciadas pelo lema *aprender a aprender*.

O destaque a ser dado, no presente texto, para o lema o *aprender a aprender* justifica-se por consubstanciar, predominantemente, as políticas e as diretrizes educacionais oficiais no Brasil como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (DUARTE, 2006); a Reforma do Ensino Médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016); e a Base Nacional Comum Curricular (MARSIGLIA *et al.*, 2017); e pela forte influência que o *aprender a aprender*, atualmente, exerce nos estudos e discussões sobre os aspectos pedagógicos da educação física escolar.

Com efeito, apontamos, no momento seguinte, que no âmbito da educação física escolar ocorrem dois movimentos distintos. Porém, a nosso ver, em última instância, apresentam propostas ou ações pedagógicas que culminam no mesmo projeto de sociedade, isto é, o projeto neoliberal. Procura-se, por um lado, efetivar a continuidade da prática pedagógica direcionada para a aptidão física com o corolário do estilo de vida ativo e, portanto, saudável. Tal continuidade está, ainda, balizada nos fundamentos teóricos das ciências naturais, em especial, da ciência biológica. Por outro lado, procura-se efetivar a mudança da prática pedagógica citada acima, via compreensão da educação física como uma área do conhecimento que tem seu objeto de estudo a partir da cultura.

Predominantemente, as teorizações críticas para a educação física escolar tomam, como ponto de partida e de chegada para a prática pedagógica, a categoria *cultura*. Entretanto, a prática pedagógica é compreendida por meio de uma visão culturalista, via ciências humanas. Da prática pedagógica em educação física, a partir de tais teorizações,

advém a cultura como algo que o ser humano apropria-se de maneira espontânea e, assim sendo, se desenvolve espontaneamente.

Coaduna-se, destarte, com a concepção de educação cuja prática pedagógica deva enfatizar que o aluno *aprenda a aprender*. Porque seu desenvolvimento ocorrerá espontaneamente, mediante seus interesses imediatos. Logo, a prática pedagógica deve se consubstanciar por uma atividade educacional não sistematizada, a fim de atender apenas as demandas individuais do aluno.

Continuidade e/ou mudança nos aspectos pedagógicos da educação física escolar

Como vimos anteriormente, a política educacional promulgada na Constituição Federal de 1988 é síntese de uma sistematização e mobilização no campo da educação que contribuiu para diversos avanços na área, em especial, para a educação pública. Todavia, determinados avanços efetivados ficaram somente no texto da Carta Magna.

No campo da educação, cumpre reconhecer que as várias emendas, de modo geral, significaram avanços. No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade (SAVIANI, 2013a, p. 221).

Cury (2010, p. 368-369), por sua vez, no que se refere à efetivação da Constituição no âmbito da educação, expõe: “[...] nem a realidade consagra a formalização legal existente e nem se conseguiu estabelecer com maior clareza, rigor e responsabilização, a oferta qualificada da educação”. Destarte, complementa o autor, “O regime de colaboração não é claro, os recursos financeiros não acompanharam nem a evolução das matrículas e nem o necessário para a dignificação da carreira docente”.

Com isto, os aspectos pedagógicos tornam-se um estratégico mecanismo regulador para a não compreensão do processo de enfraquecimento da educação, em especial, da escola pública. Por conseguinte, contribuem para o processo de naturalização das inúmeras desigualdades sociais que ocorrem em todos os setores e instâncias da sociedade capitalista brasileira (GENTILI, 2002; NEVES, 2005).

No âmbito da educação física escolar, nos dias atuais há, ainda, a continuidade do pressuposto da sua prática pedagógica em proveito do estilo de vida ativo (como sinônimo de saúde), através da aptidão física e da prática de exercícios físicos. Com efeito, os aspectos pedagógicos restringem-se a compactuar com a formação principalmente biológica do aluno, em proveito das regulações e do funcionamento da estrutura orgânica do corpo humano. As estratégias didático-metodológicas devem partir e atender as demandas oriundas das ciências naturais, principalmente, a biologia *sui generis*.

Trata-se aqui, em suma, do movimento de continuidade sobre a função social da educação física escolar. Ela está, implícita ou explicitamente, atendendo os interesses do atual projeto neoliberal, pois não apresenta indicativos e recursos pedagógicos para problematizar criticamente os condicionantes sociais atuais. A educação física escolar, neste sentido, está *externa* às condições histórico-sociais, ou seja, ela se torna autônoma da sociedade vigente.

Goes Junior e Lovisolo (2003) defendem a tese de que o movimento higienista ou sanitaria, predominante no final do século XIX e início do século XX no Brasil, não se encerrou entre as décadas de 1930 e 1940. Mas que seus princípios continuaram até o final do século passado, uma vez que ainda continuam vigentes os seus ideais heterogêneos. Porquanto, seguindo a reflexão dos autores, o movimento higienista ou sanitaria continua em voga como uma demanda para a educação física escolar. Tal movimento é justificado pelos aspectos pedagógicos da educação física orientados pelas ciências naturais, em especial, a ciência biológica.

Como condição de mudança para a educação física escolar, surge como possibilidade a compreensão da sua especificidade por meio das ciências humanas. A partir de uma crítica sistemática, à influência das ciências naturais nesta área do conhecimento, busca-se apresentar elementos das ciências humanas como uma alternativa.

Entretanto, predominantemente, essa tentativa de mudança é consubstanciada pela falta de consenso e, portanto, de legitimidade epistemológica e pedagógica. Há distintas teorizações que buscam apresentar a especificidade da educação física escolar. Porém, de maneira intencional ou não, implícita ou explicitamente, acabam por recorrer teoricamente para o *aprender a aprender*.

As orientações fundamentadas pelo *aprender a aprender* direcionam para uma prática pedagógica onde o núcleo essencial está no interesse, na espontaneidade do aluno. Ora, se parte do princípio de que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008), o aluno continuará a ser mero conhecedor da realidade concreta de maneira imediata, isto é, ele continuará sendo um aluno empírico. Não haverá, assim, um salto qualitativo no seu desenvolvimento para se tornar um aluno concreto, isto é, um aluno que compreenda a realidade concreta na sua totalidade.

Tornou-se comum, portanto, na esfera da educação física escolar, teorizações que direcionam a prática pedagógica para o desenvolvimento espontâneo do aluno. Portanto, eis como principal *suporte* pedagógico é, por exemplo, atuar no âmbito do mundo vivido do aluno, ou seja, daquilo que o aluno se apropriou e que manifesta interesse de aprofundar. Também há teorizações que partem do princípio que a prática pedagógica em educação física ocorre em proveito do desenvolvimento corporal do aluno, por meio de situações desencadeadoras no sentido interacionista, cuja finalidade continua sendo a espontaneidade do aluno.

Essa situação é recorrente no campo da educação física escolar, pois, pelas tentativas da quebra de paradigma, alavancou-se (e ainda se alavanca) um intenso debate no nível político-epistemológico fundamentado pelas ciências humanas. Tais discussões ocorreram desde os aparatos técnicos e instrumentais até a complexidade sobre as questões teóricas e epistemológicas da educação física (SACARDO; SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015).

De acordo com Sacardo e Silva (2017), o foco dessas discussões, de cunho mais complexo, está centrado ainda na crise de identidade da educação física, caminhando e, de certo modo, permanecendo no colonialismo epistemológico e chegando até as controvérsias entre os debates da modernidade e da pós-modernidade, tanto no âmbito da educação como da educação física. Está em voga, dado esse contexto de impasses e indecisões epistemológicas, aquilo que certos autores definem como *mosaico*, regido por um pluralismo teórico e político sob a visão dos giros epistemológicos ou linguísticos.

Todavia, um dos principais problemas que se encontram nesta vertente do pluralismo teórico e político consiste na crítica às concepções de verdade, da razão e da própria crítica. Trata-se de uma vertente que é oriunda das discussões hodiernas no interior da pedagogia crítica, que, para determinados autores, é caracterizada por diversas e distintas perspectivas teóricas e políticas. Assim sendo, vale o seguinte adendo: “[...] em relação à expressão ‘pluralismo teórico e político’, ela nos remete a pensar em algo que não assume uma unidade, pois é aberto, plural, inacabado e transformista” (SACARDO; SILVA, 2017, p. 29).

Com efeito, o critério de verdade, o real e a própria ciência caem em descrença. As descrições dos fenômenos e dos objetos passam a ser o ponto fulcral na relação entre homem e mundo. A linguagem, portanto, passa a ser o fundamento cabal para se relacionar com o real, o qual dependeria ontologicamente das interpretações e, por conseguinte, não seria mais possível estabelecer uma verdade objetiva: “Por este viés, esta concepção de realidade nega a materialidade do real e, desse modo, as estruturas subjetivas (linguagem) tornam-se as condições que possibilitam determinar esta materialidade” (SACARDO; SILVA, 2017, p. 31).

Não por acaso, a leitura feita sobre a realidade concreta, realizada por autores dessa vertente, é distorcida, no que se refere às contradições inerentes à sociedade capitalista. Um dos caminhos encontrados para excluir ou naturalizar tais contradições está na tentativa, conforme Duarte (2010, p. 106), de “[...] construir discursos que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno”.

Ao direcionar o olhar para os aspectos pedagógicas submetidos às orientações desta vertente teórica, concluímos que o *aprender a aprender* torna-se o viés fundamental, de

cunho pedagógico, para a legitimação das ações provenientes do pluralismo teórico e político.

Em építome, notamos que a tentativa de mudança somente aconteceu no aporte teórico-metodológico (das ciências naturais para as ciências humanas) e no objeto de conhecimento da educação física escolar. Porque, no plano ontológico (na concepção de mundo, de sociedade, de indivíduo, de educação, etc.) continuam em vigência os preceitos conservadores da atual sociedade. Estabelece, assim, a relação de promiscuidade entre tais aspectos pedagógicos com as demandas mais amplas do atual projeto social neoliberal. Dito de outra maneira: esta relação de promiscuidade ocorre, em alguns momentos, por uma mistura e de maneira até mesmo confusa, mas que, em sua premência, urge como uma cumplicidade.

Cumplicidade esta que também ocorre, como pudemos constatar, no processo de neutralização dos avanços contidos no texto da Carta Magna para a escola pública, ou seja, para contemplar os apontamentos consolidados na Lei Maior sobre a escola pública. Seguindo dicção de Saviani (2013a, p. 221),

Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado.

Tratam-se, atualmente, de iniciativas do geral para o particular, ou seja, neste caso, de iniciativas que incidem desde as macro políticas educacionais até os aspectos pedagógicos próprios da educação física escolar em proveito, parafraseando Saviani (2016b, p. 390), do “[...] abastardamento da educação”.

Considerações finais

A constatação sistematizada neste texto é que, primeiramente, há um avanço significativo no texto da Constituição Federal de 1988 sobre a educação, bem como ocorreram ações que resultaram em emendas constitucionais que contribuíram para o enriquecimento do texto da Lei Maior sobre a área. Apesar disto, podemos concluir que, no contexto, houve inúmeros embargos que implicaram a não consolidação do que está proposto no texto.

Como se nota, a falta de consolidação não aconteceu de maneira isolada no âmbito da Carta Magna, mas, ao contrário, se efetivou por meio de um macroprojeto social, regimentado pelos atributos do neoliberalismo. Portanto, a partir da Carta Magna, perpassando as vigentes políticas e diretrizes educacionais e chegando até a prática pedagógica em educação física, propriamente dita, as orientações econômico-produtivas

foram e são fundamentais para estabelecer uma *unidade* em proveito do atendimento das demandas neoliberais para a educação.

Como este trabalho se situa na esfera de uma constatação do movimento supradito e, por consequência, de um determinado nível de *crítica-denúncia*, sugerimos o constante processo de aprofundamento dos elementos aqui levantados, para que se possa sistematizar possíveis saídas perante o atual cenário da educação pública brasileira em geral, e dos aspectos pedagógicos da educação física escolar, em específico.

Recebido em: 19/09/2018 e Aprovado em: 12/12/2018

Notas

- 1 Esta contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 2 Para aprofundamento sobre a influência desta reunião no contexto educacional brasileiro, recomendamos o recente texto de Saviani (2018), no qual o autor realizou uma síntese sobre a política educacional brasileira após a ditadura militar. Este autor realiza sua análise partindo, precisamente, do contexto econômico-produtivo advogado pelo *Consenso de Washington* para destrinchar as questões cabais sobre a política educacional no interior das iniciativas, desde o governo Sarney até o governo Temer.

Referências

- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2014.
- CURY, Carlos R. J. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 345-372.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra S. (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 101-120.
- GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- GOES JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Unicamp, v. 25, n. 01, p. 41-54, set. 2003.
- HUNGARO, Edson M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. 2. reimpr. Campinas: Papirus, 2014. p. 135-159.
- MARSIGLIA, Ana C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal**, Salvador, UFBA, v. 09, n. 01, p. 107-121, abr. 2017.
- NEVES, Lúcia M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, Unicamp, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.
- SACARDO, Michele; SILVA, Régis H. R.; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. As análises epistemológicas na educação física: redescrevendo às redescrições? Não! Apenas aproveitando o ensino da crítica. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: Edufal, 2015. p. 104-125.
- SACARDO, Michele; SILVA, Régis H. R. A crítica crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da educação física. **Revista Germinal**, Salvador, v. 09, n. 02, pp. 26-39, ago. 2017.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, Anpae, v. 29, n. 02, pp. 207-221, mai./ago. 2013a.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- _____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016a.
- _____. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, Esforce, v. 10, n. 19, pp. 379-392, jul./dez. 2016b.
- _____. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, Unicamp, v. 18, n. 02, pp. 291-304, abr./jun. 2018.