

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

EDUARDO BORBA GILIOI

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO
DO PARANÁ: POTENCIAL FORMATIVO**

EDUARDO BORBA GILIOI

**MARINGÁ
2013**

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO
DO PARANÁ: POTENCIAL FORMATIVO**

EDUARDO BORBA GILIOLI

**MARINGÁ
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

G474L Gilioli, Eduardo Borba
Livro didático público de educação física do Estado do
Paraná: potencial formativo / Eduardo Borba Gilioli. --
Maringá, 2013.
207 f. : il, quadros.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Livro didático público. 2. Educação física. 3.
Potencial formativo. 4. Crítica - livro didático. I.
Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.32

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ:
POTENCIAL FORMATIVO**

Dissertação apresentada por EDUARDO BORBA GILIOLI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA
GALUCH

MARINGÁ
2013

EDUARDO BORBA GILIOLI

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ:
POTENCIAL FORMATIVO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos – UNIOESTE - Cascavel

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino – UEM

Maringá, 25 de abril de 2013.

Dedico este trabalho:

Ao meu pai, Enos, pelo pouco, mas valioso tempo que passamos juntos.

À minha mãe, Elenice, pela coragem e determinação com que superou as dificuldades da vida.

Aos meus avós maternos, João e Maria; e à tia Aparecida, que, pela labuta, ajudaram a suprir minhas necessidades.

Ao meu irmão, Enos, à minha cunhada, Lissandra, e ao meu sobrinho, Gabriel, por fazerem parte de minha vida.

À minha esposa, Silvana, por me apoiar em todos os momentos difíceis.

À Maria Eduarda, luz em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelo domínio teórico, compromisso e sensatez, com que conduziu o processo de orientação.

Aos professores Dr. Célio Juvenal Costa, Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi, Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dr.^a Rosângela Célia Faustino, pela formação proporcionada nas disciplinas que cursei no mestrado.

Aos professores Dr. Fernando Marinho Mezzadri, Dr.^a Rosângela Célia Faustino e Dr. Roberto Antonio Deitos, por aceitarem o convite em participar da banca de qualificação desta dissertação e pelas importantes contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

Aos colegas do mestrado Carina (in memoriam), Keros, Mari e Valdiléia, pelo companheirismo e pelos momentos de formação compartilhados.

Aos colegas Edmilson Lenardão e Marisa Noda, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições.

Aos companheiros de “percurso” Alba e Cleder, pelo entusiasmo e dedicação contagiantes e momentos de reflexão partilhados.

À professora Siloé de Lourdes Costa, pela confiança em mim depositada e pelo incentivo ao ingresso no mestrado.

Ao Dézão e Fernando, pela amizade e coerência entre a perspectiva teórica assumida e as ações que desenvolvem.

Aos colegas de DEB Itinerante: Cíntia, Cláudia, Fabiano, Felipe, Leise, Luciano, Mário e Rodrigo, meu carinho, respeito e admiração.

Ao Hugo e à Márcia, pela presteza e solicitude com que exercem seus ofícios.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar (BERTOLD BRECHT).

GILIOLI, Eduardo Borba. **LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ: POTENCIAL FORMATIVO**. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2013.

RESUMO

A Educação Física imputa-se, ao longo de sua história, a finalidade de contribuir para a formação de indivíduos saudáveis e produtivos, os quais são necessários ao sistema capitalista. Esse modelo formativo, pautado no paradigma da aptidão física e saúde, visa apenas adaptar os indivíduos às exigências do mercado e, por isso, pouco contribui para a formação humana, entendida como o desenvolvimento das faculdades psíquicas superiores, que proporcionam a reflexão e a possibilidade de intervenção na realidade. O embate entre a perspectiva da saúde e a perspectiva da cultura corporal influencia a elaboração do Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF) que se opõe às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), o qual defende o paradigma da saúde. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar, à luz do materialismo histórico-dialético, como e em que medida os conteúdos sistematizados no LDP-EF podem contribuir para a formação dos alunos. O projeto foi realizado com base em pesquisa bibliográfica e documental. A primeira foi necessária para sintetizar o processo histórico de constituição da Educação Física, bem como as funções assumidas por essa disciplina em decorrência da reestruturação do modo de produção capitalista. A segunda, para analisar documentos oficiais que influenciam a constituição do LDP-EF, tais como o Relatório Delors, os PCN-EM, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física (DCE-EF) e o próprio LDP-EF. O resultado da análise do potencial formativo do LDP-EF, que pressupõe limites e possibilidades, indica que, apesar da oposição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as propostas contidas no LDP-EF contemplam ações semelhantes às dos documentos criticados. As atividades propostas dão ênfase à solidariedade e à cooperação, elementos imprescindíveis à coesão social necessária à manutenção da sociedade. Entende-se, assim, que a formação de valores, hegemonicamente, visa desenvolver a sociedade e não transformá-la. Embora contenha proposições de atividades que, aparentemente, demandariam dos alunos criticidade, criatividade, autonomia e liberdade, os documentos analisados secundarizam o conhecimento sistematizado, pressuposto desses elementos, e mantêm a crítica vazia de fundamentos ou uma pseudocrítica. Tal fato ocorre porque os princípios educacionais que orientam a elaboração dos documentos oficiais não se originam neles e sim são decorrentes das necessidades de manutenção e preservação do sistema capitalista. Ou seja, a demanda por tais princípios extrapola a educação formal e invade todas as esferas da vida. Contraditoriamente, porém, há no LDP-EF, mesmo que em menor grau, aspectos que oferecem aos alunos a possibilidade de compreensão dos conteúdos da Educação Física: algumas análises consideram tanto a especificidade dos conteúdos quanto a relação deles com a estrutura da sociedade capitalista. Portanto, a maior contribuição do LDP-EF consiste no esforço em relacionar os conteúdos específicos da Educação Física com a totalidade social, o que favorece uma maior compreensão da realidade e, conseqüentemente, as possibilidades, ainda que remotas, de supressão do modo de produção que impede o pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Livro Didático Público; Educação Física; Potencial formativo; Crítica.

GILIOLI, Eduardo Borba. **PUBLIC DIDACTIC BOOK OF PHYSICAL EDUCATION FROM THE STATE OF PARANÁ: FORMATIVE POTENTIAL**. 207f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Theses Advisor: Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2013.

ABSTRACT

Physical Education is alleged to have, throughout its history, the goal to contribute to the formation of healthy and productive individuals, which are necessary for the capitalist system. This formative model, based on the physical fitness and health paradigm, only aims to adapt the individuals to market demands and therefore contributes little to human development, understood as the development of the higher mental faculties, which provide the possibility of reflection and intervention in reality. The clash between the health perspective and the perspective of body culture influences the elaboration of Public Didactical Book of Physical Education of the State of Paraná, which opposes to the National Curriculum Parameters for Secondary Education that defends the health paradigm. Accordingly, the aim of this study was to analyze, in the light of historical and dialectical materialism, how and to what extent the contents systematized in the LDP-EF can contribute to the education of students. The project was based on bibliographical and documental research. The first was necessary to synthesize the historical context of Physical Education, as well as the tasks performed by this discipline as a result of the restructuring of the capitalist mode of production. The second, to analyze official documents affecting the constitution of the LDP-EF, such as the Delors Report, the NCP-MS, State Curricular Physical Education (DCE-EF) and EF-LDP itself. The result of the analysis of the formative potential of the LDP-EF, which implies limits and possibilities, indicates that despite opposition to the National Curriculum Parameters (PCN), the proposals in the LDP-EF include actions similar to the criticized documents. The proposed activities emphasize solidarity and cooperation, which are indispensable to the social cohesion necessary for the maintenance of society. It is understood, therefore, that the formation of values, hegemonically, aims to develop the society and not to transform it. Although it contains proposals for activities that apparently would require the students to have criticism, creativity, autonomy and freedom, the documents analyzed puts systematized knowledge in a second plan, which is the assumption of these elements, and maintain critical void of foundation or false critical. This fact occurs because the educational principles that guide the preparation of official documents did not originate them, but derive from the needs of maintenance and preservation of the capitalist system. Namely, the demand for such principles goes beyond the formal education and invades all spheres of life. Paradoxically, however, in the LDP-EF, even if to a lesser extent, there are aspects that offer students the opportunity to understand the contents of the Physical Education: Some analyzes consider both the contents specificity as well as their relationship with the capitalist society structure. Therefore, the main contribution of the LDP-EF is the effort to relate the specific content of Physical Education with the social totality, which favors a greater understanding of reality and, consequently, the possibilities, even if remote, of suppression of the production process which prevents the full human development.

Keywords: Public Didactical Book, Physical Education, Formative Potential, Critical.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Organização dos capítulos do LDP-EF, em blocos de conteúdos estruturantes.
100.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

DCE-EF – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para a Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático Público do Estado do Paraná

LDP-EF – Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física para o Ensino Médio

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. GÊNESE DA EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA	20
1.1. Bases da educação popular	20
1.2. Efetivação da Escola Pública, Laica e Obrigatória.....	34
1.3. Inclusão da Educação Física no currículo escolar	39
1.4. A Educação Física no Brasil: da inserção curricular à possibilidade de crítica	43
2. A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	64
2.1. Características da crise estrutural	64
2.2. A Educação Física e a contestação da ordem social.....	82
3. DOCUMENTOS BALIZADORES DA REFORMA EDUCACIONAL E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	99
3.1. O Relatório Jacques Delors	101
3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Educação Física	107
3.3. Diretrizes Curriculares da Educação Básica.....	115
3.3.1. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de Educação Física..	126
3.4. O processo de elaboração do LDP-EF do Estado do Paraná.....	144
4. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ: POTENCIAL FORMATIVO.....	150
4.1. Objetivação e apropriação e os conteúdos da Educação Física.....	151
4.2. Aspecto central do LDP-EF.....	159
4.3. Desdobramentos da crítica, efeitos sobre a cultura corporal e soluções propostas	170
4.4. Limites e possibilidades formativas	184
5. CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS	196

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar o potencial formativo do Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF) tem origem na discussão que vem ocorrendo na área da Educação Física, desde meados de 1980. Confrontam-se nessa discussão dois paradigmas opostos¹ da Educação Física²: a perspectiva da aptidão física e saúde; e a perspectiva da cultura corporal, como ficou conhecida a abordagem crítico-superadora. O movimento crítico da Educação Física contribui, nesse sentido, para que se questionem as funções atribuídas a essa disciplina, principalmente no período da ditadura militar brasileira, quando se apresentou a necessidade de formar o cidadão patriota e o trabalhador abnegado da produção em massa, ambos conformados à opressão do regime político e à disciplina necessária ao processo produtivo predominante.

O paradigma da aptidão física e saúde é visto pelos críticos do modelo oposto como uma tendência que corrobora a reprodução dos interesses da classe dominante, uma vez que seu objetivo é melhorar a saúde e a aptidão física dos alunos, sem contestar a ordem social. Para a abordagem crítico-superadora, norteadas pelo materialismo histórico-dialético, a instrumentalização dos indivíduos pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade, do qual faz parte a cultura corporal, contribui para a compreensão e para a resistência aos princípios do capitalismo, entendendo esse sistema econômico como empecilho à humanização.

Partilhamos do entendimento de que a Educação Física possui um corpo de conhecimentos importantes para a formação dos alunos, o que supera a mera execução mecânica de técnicas corporais. O LDP-EF, por sua vez, representa a primeira experiência de sistematização dos conteúdos da Educação Física com fins didáticos, representando não só os anseios de representantes da área, mas também um posicionamento político de oposição às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse sentido, com base em pressupostos do materialismo histórico-dialético, constituímos o seguinte problema de pesquisa: qual o potencial formativo do LDP-EF do Estado do Paraná?

¹ Compreendemos que, independentemente da perspectiva da Educação Física assumida, os conhecimentos relacionados à manutenção e à elevação dos níveis de aptidão física e saúde são indispensáveis à organização do ensino pelo professor. O que se contesta é a busca pela saúde, exclusivamente pelo indivíduo, desconsiderando-se os condicionantes de ordem social.

² Será utilizado o termo Educação Física, com iniciais maiúsculas, para se referir à Educação Física como prática escolar e utilizar-se-á educação física, como iniciais minúsculas, para representar a educação física como prática social mais ampla.

Como recurso metodológico e analítico empregado para responder à questão central, desmembramos o problema de pesquisa em perguntas auxiliares. Que fato motivou a elaboração do LDP-EF? Quem participou da elaboração desse material? Como esse recurso didático foi organizado? Quais as possibilidades e limites do ensino proposto pelo LDP-EF?

Por sua vez, o objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre a organização dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física de maneira a contribuir para a formação dos alunos. Logo, o objetivo específico foi analisar os limites e possibilidades formativas contidos na forma de organização dos conteúdos do LDP-EF.

Em atenção aos objetivos traçados, no primeiro e no segundo capítulos, sistematizamos os dados da pesquisa bibliográfica; no terceiro e no quarto, apresentamos os dados da pesquisa documental.

Nos termos da teoria histórico-cultural embasada nos princípios do materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento das funções complexas do pensamento ocorre pela apropriação da cultura material e simbólica elaborada coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa apropriação é entendida como um processo ativo em que o indivíduo reproduz internamente a atividade humana encarnada no objeto ou no conceito, de modo a incorporar seus traços essenciais.

Vygotsky (2005) postula que o desenvolvimento humano ocorre pela internalização dos signos culturais, ou seja, pela internalização dos instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a realidade. O fato de a aprendizagem abrir caminho para o desenvolvimento coloca em destaque a organização do ensino pelo professor, tendo em vista que não é o simples contato com o conhecimento que proporciona a formação humana, mas a correta relação estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, para a promoção do desenvolvimento, é necessário que o ensino esteja adequadamente organizado.

Por sua vez, não é o fato de os conteúdos da Educação Física estarem sistematizados em um recurso didático que garante sua apropriação por parte dos alunos. Consideramos necessário refletir sobre a maneira como esses conteúdos são apresentados no LDP-EF, ou seja, observar se a linguagem utilizada favorece a atividade mental dos alunos e a utilização dos conceitos relacionados à cultura corporal como instrumentos do pensamento e se os conteúdos são atrelados à sociedade, em um sentido mais amplo.

Na tentativa de apresentar as respostas às questões formuladas, o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, bem como sobre as alterações políticas e as novas

demandas formativas decorrentes das transformações sociais, já que foi no contexto da sociedade contemporânea que a educação corporal ganhou novo contorno e se tornou componente da escola pública.

Com relação aos estudos sobre a constituição da escola pública, a leitura da tese *Contribuição à história da Escola Pública: Elementos para a crítica da Teoria Liberal da Educação*, de Leonel (1994), foi relevante para explicitar quais foram as necessidades de efetivação da escola para o povo.

Nesse estudo, a autora revela que a luta da sociedade capitalista para se manter em vigência passa pela necessidade de formar, contraditoriamente, em uma mesma pessoa, o indivíduo egoísta, responsável por sua própria existência, e o cidadão solidário, que faz parte de uma nação e depende de outras pessoas para o convívio social.

Sobre o processo de instituição da escola pública e o conteúdo moral que revestiu os componentes curriculares, a pesquisa de Galuch (1996) contribui à medida que demonstra que objetivo formativo da escola para o povo era difundir a moral burguesa para apaziguar conflitos que colocassem em risco a ordem social. Nesse sentido, o ensino deveria educar, mais do que instruir.

As pesquisas de Soares (2005; 2007), Mello (2009) e Herold Júnior (2000) foram fundamentais para a compreensão da gênese da Educação Física nos contextos europeu e brasileiro. Esses estudos revelam que a Educação Física, ao se constituir como componente curricular deveria difundir a disciplina corporal e o respeito à ordem, além de contribuir para aliviar os problemas de saúde pública pela mudança de comportamento e de cuidados com a higiene pessoal em um momento em que as condições de vida da maioria das pessoas colocavam em risco a saúde de todos.

De forma geral, a Educação Física foi instituída para formar para a cidadania e para a manutenção da saúde pública em um momento em que se buscava desarticular o movimento proletário internacional e fortalecer o espírito nacionalista necessário à expansão capitalista.

Com relação à implantação da escola pública brasileira e à inclusão da Educação Física no currículo nacional, os seguintes estudos foram significativos: Schelbauer (1998), Mello (2009), Herold Júnior (2000) e Soares (2005; 2007).

Esses autores demonstram que o processo de implantação da escola para o povo e da inclusão da educação corporal como disciplina de ensino no contexto brasileiro, apesar das características locais, expressam desdobramentos de um mesmo movimento, qual seja: a expansão do capitalismo mundial.

No Brasil, após o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e aumento da imigração no fim do século XIX e início do século XX, juntamente com o crescimento da área urbana e industrial, a Escola Pública da qual a Educação Física faz parte, começa a se fazer necessária.

Essa necessidade levantou-se para formar um sentimento de nacionalidade que pudesse unir as pessoas: ex-escravos, imigrantes e nascidos no Brasil deviam se sentir como membros de uma mesma nação e trabalhar em prol do desenvolvimento do país. Dessa forma, no Brasil, assim como na Europa, a Educação Física deveria cumprir a função de moralizar, higienizar e disciplinar para o trabalho.

O segundo capítulo trata da reestruturação do capitalismo e da relação desse processo com a Educação Física. Em meados da década de 1980, constitui-se o denominado movimento crítico que se inicia no campo educacional, perpassando as teorizações de estudiosos da área da Educação Física. O movimento crítico corresponde à crítica ao modelo educacional que reproduz a lógica da desigualdade social e impossibilita a humanização dos indivíduos.

Em linhas gerais, o movimento crítico compreende que, apesar das limitações da escola, as quais expressam a própria dinâmica social, é possível atuar na contradição e contribuir para a instrumentalização e desenvolvimento humano dos sujeitos, de forma a aumentar o nível de conscientização e a possibilidade de intervenção na realidade.

É necessário analisar como se constitui o movimento crítico da Educação Física, já que a abordagem crítico-superadora, considerada por muitos trabalhos da área como a elaboração teórica mais rigorosa no campo crítico, influencia a produção das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a Educação Física (DCE-EF) e, em consequência, a elaboração do LDP-EF.

O período que corresponde às elaborações críticas da educação coincide com a supressão do regime ditatorial brasileiro, conhecida como abertura democrática, e com a crise estrutural do capitalismo.

Para compreender os delineamentos da crise estrutural do capital foi indispensável o estudo de Antunes (1999a; 1999b; 2011), Chesnais (1997; 2005), Cattani (2002), Coriat (1998), Harvey (2010) e Mészáros (2011a). Com relação às novas demandas educacionais em virtude das reordenações do trabalho e da política, encontramos respaldo nos seguintes trabalhos: Dale (2004; 2010), Frigotto (2010a; 2010b), Galuch e Palangana (2008), Galuch e Sforzi (2011), Mello (2009), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2008) e Soares (2009).

A análise do processo de gênese da escola indica que sua função é adaptar os indivíduos às condições sociais. No limite, essa educação coincide com a formação para a cidadania, com forte acento moral. Assim, a escola para o povo levanta-se pelas necessidades de manutenção social. A lógica social não se alterou desde os primórdios do capitalismo, mas a sociedade sofreu alterações, o que se explica pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção que as aprisionam.

Pelo exposto, percebemos que a formação cidadã, como não poderia deixar de ser, continua sendo o objetivo da escola pública, mas o conteúdo da cidadania altera-se de acordo com as novas demandas sociais. Portanto, se a escola para o povo, em sua gênese, deveria formar o cidadão patriota e nacionalista, diante da disputa imperialista que contribuiu para a constituição dos Estados Nacionais e para a desarticulação do movimento proletário internacional, agora, mesmo sem desconsiderar o sentimento de pertencimento à nação, é necessário formar para a “cidadania mundial” (DELORS, 1998). Neste momento, os limites geográficos, econômicos e políticos diminuem cada vez mais e a interdependência entre os povos, por sua vez, se acentua. Por isso, a cooperação internacional é mais requisitada atualmente, com vistas à manutenção da paz e da estabilidade econômica.

A necessidade de se compreender como os novos requisitos formativos se expressam nos documentos oficiais e, por conseguinte, influenciam a dinâmica escolar, levou-nos, no terceiro capítulo, ao estudo de documentos oficiais que repercutem no processo de elaboração do LDP-EF. Estudamos o Relatório Jacques Delors (1998), de âmbito internacional, que expõe requisitos formativos que extrapolam as fronteiras entre as nações, indicando a presença de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004); os PCN-EF, de âmbito nacional, que expressam a tentativa de o Brasil se adequar às novas necessidades formativas da contemporaneidade, pela reorganização do ensino da Educação Física; na esfera estadual, as DCE-EF, que ilustram a tentativa de oposição às proposições do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), os PCN teriam secundarizado o conhecimento sistematizado no sistema educacional brasileiro e rebaixado a educação das camadas populares.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008).

No capítulo quatro, tomamos os conceitos de objetivação e apropriação com base em estudos de Leontiev (2004) e Vygotsky (2005), mediante os quais inferimos as possibilidades de a Educação Física contribuir para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Se os conteúdos da Educação Física são objetivações humanas e o processo de humanização se constitui como a apropriação das objetivações, é preciso atenção à forma como esses conteúdos são apresentados aos alunos. Tendo em vista que esses conteúdos estão sistematizados no LDP-EF, este material didático passa a ser objeto de análise.

Realizamos a reflexão sobre os limites e as possibilidades formativas do ensino da Educação Física objetivado no LDP-EF, especialmente quanto à forma com que os conteúdos específicos dessa área são apresentados nesse material. Nesse momento de análise, os elementos trabalhados nos capítulos anteriores, tais como a função da escola e da Educação Física em sua gênese, as especificidades da Educação Física no contexto brasileiro e os estudos sobre os aspectos da atual crise estrutural e o influxo sobre a Educação Física, bem como a análise dos documentos norteadores do currículo, oferecem subsídios para analisarmos os limites e possibilidades formativas do LDP-EF.

1. GÊNESE DA EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA

O processo de institucionalização da educação do corpo como elemento da escola universal, quando se torna pública, laica e obrigatória, remete-nos à necessidade de compreender historicamente por que a sociedade demandou que o corpo viesse a ser submetido ao conjunto de atividades que passariam a compor o currículo dessa escola.

Isso implica considerar que a análise histórica das lutas que os homens empreendem para a manutenção da vida constitui-se como caminho para a compreensão da essência dos fenômenos sociais. Nesse sentido, o processo de “[...] reprodução da essência desse ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer objeto não pode deixar de ser também a sua história.” (KOPNIN, 1978, p. 185).

Que condições materiais levaram a educação do corpo a ser considerada como objeto de ensino da escola universal? A resposta a essa questão exige a reflexão sobre o projeto maior a ser atendido pela educação do corpo, ou seja, exige compreendê-la como uma das singularidades que formariam o universo escolar.

Passemos, então, à discussão acerca das condições que levaram à efetivação da escola nos moldes em que a conhecemos atualmente.

1.1. Bases da educação popular

A transição do modo de produção feudal para o capitalista erigiu a base sobre a qual foi fundada a escola pública. Até então, a educação, como atividade sistemática, era condição dos que dirigiam a sociedade vigente. Para a maioria dos homens, o processo educativo coincidia com o processo produtivo.

O modo de produção feudal alicerçava-se na terra como principal meio de produção. Logo, os homens acreditavam que “[...] toda fonte de poder e riqueza era determinada pela extensão das terras que possuíam.” (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 22).

Sendo a terra o principal meio de produção, os trabalhadores camponeses eram obrigados a se reunir ao senhor feudal e, em troca de proteção e de uma porção de terra para cultivo, pagavam tributos. Tratava-se de “[...] uma época em que a agricultura era rudimentar,

em que a técnica se mostrava atrasada, e a segurança da vida havia se tornado pouco menos do que impossível.” (PONCE, 1991, p. 89).

Nesse período, o conhecimento religioso explicava a realidade e justificava as relações políticas estabelecidas, o que contribuía para que o Estado coincidissem com a Igreja Cristã em sua vertente católica. O monarca e os clérigos apresentavam-se como representantes legítimos de Deus na terra, portanto, como os responsáveis pela ordem social.

Se a realidade era explicada como uma sequência de acontecimentos ditados pelos preceitos divinos, os homens precisavam se contentar com o que lhes fora reservado pelo berço. Nessas condições sociais, o direito de posse sobre os meios de produção era garantido pela lei da primogenitura, perpetuando a família de linhagem e a sociedade estamental.

Uma vez que o senhor feudal era o responsável pela sobrevivência de seus familiares e demais subordinados e a lei de sucessão transferia a posse das terras ao primogênito, a educação para os futuros chefes de família seria diferenciada. Eles precisavam desenvolver “[...] todas as suas capacidades, sem as quais punham em risco a vida de um grande número de pessoas.” (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 23).

Do ponto de vista da educação corporal, desenvolver todas as capacidades do futuro senhor feudal incluía aprender a “[...] nadar, cavalgar, lançar o dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez.” (MANACORDA, 1989, p. 190), atividades que formavam a educação cavaleiresca³, que, restrita a uma pequena minoria dos homens, tinha a finalidade de prepará-los para o exercício do poder e da guerra.

As cruzadas que a Igreja posteriormente organizou, durante os séculos XI, XII e XIII, exigiram preparação militar, cuja base teriam de ser os exercícios corporais. E assim, as justas e os torneios⁴ se encarregavam do adestramento dos cavaleiros; a esgrima, o manejo do arco e flecha, as marchas e corridas a pé foram as práticas mais desenvolvidas (MARINHO, s/d-a, p. 76).

³ “A classe dos proprietários se dedicava aos exercícios físicos que estavam ligados às atividades guerreiras, o que é expresso através da noção de Cavalaria, cuja ocupação era a guerra. Daí a relação cavaleiro e cavaleiro como o sujeito de boas maneiras – a formação dos nobres incluía as atitudes cortesias. Cortês deriva de corte, formação destinada à aristocracia – a formação para a cavalaria envolve então esses dois aspectos, o da arte militar e o da vida aristocrática.” (SAVIANI, s/d, p. 3).

⁴ “Os jogos de então consistiam no torneio e na justa. O torneio, de origem francesa, era disputado por dois grupos, cada qual com seu chefe, seu porta-estandarte e seus cavaleiros. Os participantes vestiam uma cota de malha estofada no interior, com forma primitivamente cônica e eram armados com uma espada reta, comprida e larga. [...]. ‘Ouviam-se distintamente através dos capacetes, de permeio com o retinir das armas e o relinchar dos corcéis nervosos, as imprecações dos disputantes. Os feridos, os mortos e os desmontados, jaziam por terra e eram massacrados pelas patas dos cavalos’.” (MARINHO, s/d-a, p. 77).

Os servos, por sua vez, em alguns momentos específicos, dedicavam-se “[...] aos jogos populares, às lutas corpo a corpo e às demonstrações de força em feiras e festas ocorridas nos feriados religiosos.” (PEREIRA, 1988, p. 34). Em uma época de certo obscurantismo cultural, por influência dos dogmas religiosos,

[...] surge um homem que só era encorajado à conquista da vida celestial. O total descaso pelas coisas materiais estabelecia um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual. Como se num agravo a Juvenal, só convinha a saúde da alma, onde o ‘nada para o corpo’ era um princípio que suprimia a Educação Física do horizonte cultural desse momento histórico (OLIVEIRA, 2004, p. 15-16).

Ao se referir à ruptura entre corpo e mente, própria de boa parte do período medieval, Oliveira (2004) faz alusão a Juvenal, poeta romano, autor da máxima “*Mens sana in corpore sano*”. Essa máxima seria representativa do equilíbrio entre corpo e espírito, partes integrantes do ser humano, em alusão ao ideal clássico da antiguidade grega.

Se o destino dos homens era justificado pela vontade divina e o bom comportamento das pessoas poderia recompensá-las, levando-as ao reino dos céus, a prática de exercícios físicos e a dedicação aos ‘prazeres da carne’ não eram bem vistos. Isso fazia com que a educação física se limitasse à formação cavaleiresca, relacionada à manutenção da ordem, o que implicava, sobretudo, a manutenção da propriedade pela imposição da força fundamentada nos desígnios religiosos.

Na idade média, com a queda da civilização greco-italiota, o espiritualismo exagerado que se corporificou nas suas cathedraes gothicas, nas suas ogivas e nas suas flechas atiradas para o espaço, encerrava no claustro o ensino exoterico de seu sacerdocio, ao mesmo tempo que profligava a cultura physica, vendo no corpo o maior inimigo do homem e o maior antagonista do espírito. Os povos abastardaram-se sob estes preconceitos e os exercicios gymnasticos foram substituidos pelo manejo das armas e da esgrima e pelas justas, torneios e outros exercicios adaptados ás tendencias cavalleirescas daquela época. Com a cavallaria, porém, desapareceram estes proprios exercicios, e a educação physica foi relegada á desuetude e ao desprezo (AZEVEDO, 1920, p. 16-17).

Fernando de Azevedo (1920) opõe educação física à cavalaria, entendendo que as práticas cavaleirescas tinham por finalidade a defesa dos feudos e não o bem estar de quem se exercitava, pois a exaltação do indivíduo era contrária aos princípios morais⁵ da Igreja.

Se, anteriormente, principalmente na Grécia, a cultura física estava ligada à religiosidade, agora eram os clérigos que pregavam contra a preocupação da estética corporal, pois no dualismo corpo e alma o primeiro era pecaminoso, e o importante para o bom cristão era salvar a sua alma (PEREIRA, 1988, p. 34).

O reconhecimento e a valorização do corpo só ganham contornos diferenciados quando a base produtiva feudal sofre profundas modificações e põe em crise o espírito da época.

Além das alterações nas forças produtivas, marcadas pela passagem da produção artesanal para a organização manufatureira, ocorre também uma modificação do lugar ocupado pela burguesia.

Eis como Ponce (1991) descreve a constituição da burguesia:

As origens da nova classe social que começou a se formar durante a Idade Média são um pouco obscuras, mas sabemos que ela apareceu no próprio momento em que uma importante transformação econômica abalou as próprias bases do feudalismo. Até o século X, as cidades não passavam de miseráveis vilas. Os seus habitantes se resumiam a uns poucos artesãos e domésticos, que trabalhavam para o senhor feudal, sob as mesmas condições que eram impostas aos servos da gleba. Mas, a partir do século XI, progressivas modificações técnicas provocaram um florescimento do comércio. Até esse momento, o senhor feudal, que era dono da cidade, ou burgo, só tinha que comprar uns poucos objetos de luxo, provenientes do Oriente. Os camponeses dos seus domínios lhe traziam alimentos e as matérias-primas, que os artesãos da cidade trabalhavam. Mas, tão logo entrou em circulação o dinheiro, o senhor feudal achou vantajoso permitir que os seus artesãos – mediante retribuição econômica – passassem a trabalhar para terceiros, ao mesmo tempo em que achou interessante permitir a entrada de mercadorias nos seus castelos. *E, assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam seus produtos.* Surgiu, então, uma profunda transformação: *o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado.* Os seus habitantes, chamados *burgueses*, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza (PONCE, 1991, p.97).

⁵ A moral é entendida como o “[...] conjunto de normas de conduta, cujo cumprimento obrigatório é garantido pela opinião pública, pelas tradições e pelos usos e costumes da sociedade.” (BOGUSLAVSKI, 1978, p. 366).

Como exposto por Ponce (1991), a burguesia se constitui como classe pacífica e urbana e tinha como principal atividade a troca de produtos.

A introdução da produção manufatureira implicou um considerável aumento da força produtiva e a intensificação das trocas. Essa organização produtiva “[...] vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII.” (MARX, 1985, p. 386).

O período manufatureiro se caracteriza pelo parcelamento de tarefas antes realizadas de forma integral pelo artesão. Produzir um produto por inteiro demandava determinado conhecimento e domínio de todo o processo; conseqüentemente, a autonomia e a individualidade do sujeito eram destacadas, ainda que isso não se estendesse para todos os trabalhadores.

A manufatura contribuiu para diminuir o tempo médio de produção de objetos, mas a simplificação do trabalho gerada pela fragmentação e pela especialização das tarefas contribuiu também para o embrutecimento do trabalhador. Para algumas operações que se constituíam “[...] em segredos de fabricação.” (MARX, 1985, p. 414), dava-se preferência a indivíduos “idiotas”.

Ao observar, comparar e verificar a realidade, os homens percebiam que algumas justificativas religiosas mostravam-se incoerentes quando comparadas à empiria. À medida que os homens aumentavam seu poder de interferência na natureza pela produção de instrumentos, nos quais a técnica e a razão se objetivavam, concluíam que poderiam ir além da imutabilidade imposta pela fé.

Dessa feita, observa-se o embate entre fé e razão, o qual, ademais de ser um conflito ideológico⁶, significava a disputa pela hegemonia econômica e política, provocando muito derramamento de sangue, seja como forma de expiação de pecados seja como exemplo aos que quisessem contrariar o curso “natural” das coisas. Por isso, os “desvios de comportamento” eram punidos com violência, pois o corpo deveria ser subjugado pelas recompensas da vida celeste. Logo,

[...] a sociedade não é eterna. Para viverem, os homens estão constantemente criando novas necessidades e procurando formas de satisfazê-las, mesmo

⁶ Mészáros (2011b) critica a forma negativa e unilateral com que muitos autores têm compreendido o conceito de ideologia em Marx. “Segundo Marx, o impacto potencial da interação entre a base material e a superestrutura pode ser tanto positivo como negativo, desde os primeiros estágios do desenvolvimento histórico até aquele ponto na história em que os seres humanos assumem conscientemente o controle das forças sociais conflitantes de sua situação. Daí o fato de a ideologia também aparecer em sua concepção com conotações diametralmente opostas.” (p. 53). Depreende-se dessa análise que “ideologia” e falsa consciência não coincidem diretamente, mas “podem ou não estar inseparavelmente unidas sob determinadas circunstâncias.” (p. 141).

que se envolvam em situações embaraçosas e em controvérsias com as concepções reconhecidas como legítimas. Eis então que este processo contínuo de produção/satisfação de necessidades, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, culmina com profundas modificações, desde os limites geográficos até a concepção de Deus e da própria vida do homem em sua passagem pela Terra. Mesmo sem os homens terem plena consciência, lentamente, as mudanças iam ocorrendo e a nova sociedade sendo gestada no ventre do próprio feudalismo (GALUCH, 1996, p. 21).

A consideração de que os homens não tinham consciência plena do processo, conforme menciona Galuch (1996), pode ser ilustrada pelo fato de que no momento em que as forças produtivas são impulsionadas, influenciadas pelo conhecimento racional das leis naturais, a produção e o comércio se intensificam, possibilitando a constituição e o desenvolvimento de novas cidades. Nesse movimento, a nobreza trocava parte de suas riquezas para adquirir novos produtos, enquanto a burguesia trocava produtos para acumular riqueza. A burguesia, ao concentrar riqueza, elevou seu poder político, ao passo que a nobreza, sem se preocupar com acumulação de riqueza e sim com o luxo, perdeu poder econômico e força nas relações políticas; isso contribuiu para a consolidação da burguesia como classe dominante nas relações de produção.

O aumento das forças produtivas e a intensificação do comércio demandaram “mais braços” para a crescente manufatura, ao mesmo tempo em que a produção do campo já não necessitava da mesma quantidade de trabalhadores para produzir o necessário para a manutenção da vida.

As relações de subordinação da cidade ao campo, até então existentes, deram passagem à subordinação, em sentido inverso: “O fundamento de toda divisão do trabalho desenvolvida e processada através da troca de mercadorias é a separação entre a cidade e o campo.” (MARX, 1985, p. 404).

O desenvolvimento das trocas proporcionou ao comerciante a posse das mais variadas mercadorias, exceto da que viria a se tornar a principal delas: a força de trabalho, ou seja, o pressuposto da forma de produção capitalista (MARX, 1985).

De acordo com Marx (1996), para que a acumulação capitalista pudesse ser produzida, foi preciso que ocorresse o que o autor denomina de “acumulação primitiva”⁷, que, em linhas gerais, corresponde ao processo de expropriação do trabalhador de seus meios de produção, ao “ponto de partida”, à “pré-história” da produção capitalista. Tais modificações ocorreram

⁷ A expulsão dos camponeses de suas terras foi motivada pelo aumento dos preços da lã nas manufaturas, do que decorria o interesse em transformar lavouras em pastagens de ovelhas (MARX, 1996).

em sua “forma clássica” no final do século XV e nas primeiras décadas do século XVI, especialmente na Inglaterra.

De certa forma, o camponês, mesmo sujeito às normas do feudo, tinha parte naquilo que produzia para os nobres e clérigos. Essa era uma condição herdada e perdurava como um fato natural até o fim de sua vida. Após o processo de expropriação, restou ao trabalhador, como única maneira de se manter vivo, vender-se ao capital.

A expulsão dos camponeses de sua base fundiária feudal foi consequência de modificações nas relações de produção, favorecendo as condições para o desenvolvimento do capital, o qual dependeu da existência, de um lado, de trabalhadores “livres”, não detentores dos meios de produção, e, de outro, dos proprietários desses meios.

Marx ironiza ao afirmar que, a partir desse momento, o trabalhador ficou “livre como os pássaros”, livre para trabalhar como assalariado⁸ no campo do qual acabou de ser expulso ou nas manufaturas em desenvolvimento nas cidades. Sobre a liberdade⁹ do indivíduo, Constant (1994, p. 25) esclarece: “[...] eis a verdadeira liberdade moderna [...]”, que emerge junto à nova sociedade.

A sujeição à base fundiária feudal transformou-se em sujeição ao capital, ou sujeição do campo à cidade, que se manifestava na relação entre trabalhadores livres e proprietários independentes.

O período de transição revelava que, em um processo lento e gradual, os dirigentes da nova ordem que se levantava à procura de instrumentos que pudessem servir de modelo ao paradigma emergente, “descobrem que a Antiguidade poderia lhes oferecer uma luz, recorrem a ela com o objetivo de encontrar o ideal de vida, o contraponto do que é moderno e que exclui, evidentemente, o que é medieval.” (GALUCH, 1996, p. 25).

⁸ Leontiev (2004) discorre sobre o processo de alienação do trabalhador potencializado na sociedade da mercadoria: “A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos do trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver para satisfazer as suas necessidades vitais, vêem-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida.” (LEONTIEV, 2004, p. 129).

⁹ John Locke (1632-1704), reconhecido como o pai da doutrina liberal e representante do contratualismo, defendeu a liberdade econômica, política e religiosa dos indivíduos. No plano civil, afirmou que o magistrado devia garantir, mediante a execução das leis, a posse dos bens pertencentes a essa vida, mas não podia interferir no plano religioso, pois, a salvação da alma era uma conquista individual; por conseguinte, era necessário estabelecer um comportamento tolerante entre as diversas instituições religiosas (LOCKE, 1964).

Nesse aspecto, a negação do corpo e de seus prazeres para a purificação da alma perdeu força e cedeu espaço para uma vida em que era necessário valorizar o desenvolvimento do indivíduo, já que este não mais se vinculava à terra e à família de linhagem.

O sujeito, livre da organização feudal e em conflito com os princípios religiosos que exaltavam uma vida futura, deveria então se desenvolver integralmente para utilizar a liberdade conquistada e ser o responsável por seu próprio destino no mundo terreno. Assim, é possível afirmar que a exaltação da educação física na modernidade “[...] é um grande fato inovador, laico, enquanto valoriza o físico, e democrático enquanto coloca o homem à disposição de si mesmo.” (MANACORDA, 1989, p. 289).

Por renascimento da educação do corpo considera-se “[...] mais exatamente àquela educação física entendida como parte essencial da formação do homem, que somente a Grécia antiga conhecera e desenvolvera em formas originais.” (MANACORDA, 1989, p. 289).

Ainda que a Antiguidade oferecesse alguns princípios para a nova sociedade, não dava as respostas requeridas pela elevação das forças produtivas, até porque a concepção de trabalho na Antiguidade era incompatível com o conceito de trabalho na modernidade. Portanto, o trabalho manual, de atividade indigna, passou a ser considerado como fonte de riqueza e de liberdade para o homem moderno, “[...] ainda que isto não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 47).

Na tentativa de analisar as profundas alterações que ocorriam na sociedade moderna e propor novos princípios educativos, mais condizentes com as exigências que se apresentavam aos homens, surgiu a preocupação com a educação corporal, que ganhou centralidade nas discussões realizadas por diversos pensadores do início da modernidade.

Porém, é importante destacar “[...] que a preocupação com a educação física no pensamento dos autores liberais estava voltada para a formação do burguês ou do ‘indivíduo egoísta’.” (MELLO, 2009, p. 108).

Vê-se, portanto, que a preocupação com a formação do homem burguês está ligada ao processo de transição da propriedade feudal para a propriedade burguesa, o qual demandava uma nova educação.

As idéias desses filósofos são, antes de tudo, expressão da vida real que as transformações no modo de produzir a existência material sugeriam, mas foram, em geral, sistematizadas por solicitação de pais de famílias abastadas que se preocupavam com a educação dos filhos, tendo em vista as mudanças

profundas que estavam se processando em todas as esferas da vida. Essa procura de orientação dos pais, junto aos filósofos, evidencia uma época na qual a educação era predominantemente doméstica ou privada, em geral acompanhada por um preceptor. [...]. O que se observa na literatura até esse período é que os filhos da “gente miúda”, como era chamada a classe trabalhadora, não tinham necessidade de aprender além daquilo que a vida se encarregava de ensinar (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 43).

Ao contrário da formação do homem de negócios, a educação do corpo do trabalhador era forjada no próprio processo de produção, pelo controle cada vez maior de seus movimentos, do espaço, das ferramentas de trabalho e de seu tempo. O processo de adequação do trabalhador à organização manufatureira simplificava o trabalho individual e o expropriava do saber a respeito da totalidade da produção.

Para apreendermos o cerne do pensamento educacional moderno, que foi elaborado juntamente com a alteração da forma de propriedade e pôs em evidência o fortalecimento do corpo como elemento imprescindível ao desenvolvimento integral do homem de negócios, é indispensável recorrermos às sistematizações de alguns autores que se debruçaram sobre essas questões. O esforço teórico desses autores revela como as transformações sociais concorriam para as mudanças sobre a visão de corpo e, conseqüentemente, sobre as novas formas de se educá-lo. Em Rabelais¹⁰ (1483-1553), na saga de *Gargântua e Pantagruel*¹¹ (1991a e 1991b), a sátira e o escárnio sobre uma educação suja e desregrada é combatida com higiene, exercícios físicos e boa alimentação, alinhando-se à disciplina e ao fortalecimento corporal exigidos pela sociedade, cujo trabalho começava a ser valorizado como elemento que justificaria a posição ocupada pelo indivíduo na sociedade (HEROLD JÚNIOR, 2000). A instrução inicial de Gargântua era proveniente de antigos hábitos caracterizados pela gula e pela preguiça, como descreve Rabelais:

Dos três até os cinco anos, Gargântua foi instruído com toda a disciplina conveniente, por ordem de seu pai, e o seu tempo se passou como dos meninos do país: quer dizer, bebendo, comendo e dormindo; comendo,

¹⁰ Segundo Marinho (s/d-b), o Método de Ginástica Francês teve suas origens no pensamento de Rabelais: “Os cuidadosos estudos que realizamos convenceram-nos de que Amoros buscou sua inspiração em Rabelais, podendo, por êsse modo, a linha da doutrina francesa ser assinalada da seguinte forma: Rabelais-Amoros-Démeny-Hébert-Joinville-Hérbert.” (MARINHO, s/d-b, p. 48).

¹¹ “Para melhor realçar suas idéias renovadoras sobre educação, Rabelais apresenta Gargântua primeiramente educado pelos procedimentos do tradicional formalismo escolástico, sob a orientação do velho mestre teólogo Tubal Holofernes. Desta forma, o pai de Pantagruel, durante muitos anos, preocupa-se em decorar o conteúdo de antigos tratados e copiar livros em caracteres góticos, mostrando-se incapaz de formular qualquer juízo ou resolver o mais simples problema. Finalmente, sob a direção de Ponócrates, mestre de ampla visão e idéias modernas, começa a refazer a sua educação, gradualmente, baseada nos princípios da natureza.” (MARINHO, s/d-a, p. 81).

dormindo e bebendo; dormindo, bebendo e comendo (RABELAIS, 1991a, p. 75).

Após um período de formação carregada de vícios, um novo preceptor encarregou-se de providenciar as mudanças necessárias. A rotina de Gargântua foi modificada pela inclusão da higiene, do estudo e de muitos exercícios físicos.

Lutava, corria, saltava, não três passos um salto, não pé-cochinho, não o salto alemão. ‘Pois dizia Ginasta¹², tais saltos são inúteis e não adiantam na guerra’. Mas, de um salto, ele atravessava um fosso, voava sobre uma sebe, subia seis passos de encontro a uma muralha e passava, desse modo, através de uma janela da altura de uma lança.

Nadava em água profunda, para adiante e para trás, de peito e de costas, com o corpo todo, só com os pés, com uma das mãos para cima, a tal ponto que, levando um livro, atravessava o Sena a nado sem que o livro se molhasse, como fazia Júlio César (RABELAIS, 1991a, p. 129).

Marinho (s/d-b) afirma o seguinte em relação à obra de Rabelais: “Alguns ensinamentos podemos colher de sua obra que data do século XV: de nada valem os exercícios físicos se não tiverem uma finalidade objetiva, isto é, se não prepararem o indivíduo para a utilização inteligente de suas forças, quando algum obstáculo tiver de ser vencido.” (MARINHO, s/d-b, p. 50-51).

Diante das profundas modificações que ocorriam na base material, o que até então era prática comum na educação dos jovens tornou-se um vício a ser combatido. Considerando-se que os indivíduos deviam ser responsáveis por seu destino, era necessário que eles tivessem uma boa constituição física e desenvolvessem todas as capacidades individuais. Nesse contexto, o recurso aos ideais antigos de exaltação do corpo balizava os princípios educativos que se formavam no início da modernidade.

Preocupação semelhante, no que se refere à valorização da educação corporal, pode ser encontrada em Michel de Montaigne (1533-1592), que, tal como Rabelais, tinha por base as necessidades geradas pelas alterações na forma da propriedade.

Montaigne buscava solucionar os conflitos familiares decorrentes da nova organização social. Entendia que os princípios de liberdade e de ênfase no indivíduo, derivados das alterações produtivas, das relações comerciais e da nova forma de propriedade, despertavam o sentimento de inveja dos demais filhos com relação ao primogênito; ao mesmo tempo, levavam os pais a reagir com autoritarismo e violência contra a ambição dos filhos. Para

¹² Ginasta era “[...] um jovem nobre de Touraine chamado escudeiro Ginasta que lhe mostrava a arte da cavalaria.” (RABELAIS, 1991a, p. 128).

Montaigne, a saída para os impasses entre pais violentos e filhos rebeldes seria a substituição da lei da primogenitura pela lei da partilha comum dos bens¹³. Dessa forma, a relação de dependência material entre pais e filhos daria lugar a uma relação calcada nos laços de afeição (HEROLD JÚNIOR, 2000).

Por sua vez, o autor entendia que a educação deveria ser realizada com cautela e brandura para o robustecimento dos liames afetivos.

Renego todo ato violento na educação de uma alma terna que se destina à honra e à liberdade. Existe algo de servil no rigor e na violência, e creio que o que não se alcança por meio da razão, da prudência e da habilidade, também não se consegue com a força (MONTAIGNE, 1980, p. 101).

O fato de Montaigne combater uma educação que utilizava castigos e excessos não significava a defesa de uma formação espontaneísta e ociosa:

Tal como vemos os terrenos baldios, quando são fecundos e férteis, povoarem-se de mil espécies de ervas espontâneas e inúteis, e para que produzam proveitosamente é preciso semeá-los com determinadas sementes para nosso serviço; e tal como vemos as mulheres produzir apenas montões informes de carne, e para que resulte uma geração proveitosa e natural é necessário depositar nelas outra semente, assim acontece com os espíritos; não os ocupando em trabalho determinado que os sujeite e constranja, lançam-se desordenadamente no campo da fantasia (MONTAIGNE, 1980, p. 281).

É importante considerar que Montaigne repudia a dor e o sofrimento físicos como meios de purificação dos pecados, mas não como elementos de fortalecimento corporal do homem empreendedor que a nova sociedade exigia (HEROLD JÚNIOR, 2000).

Na busca de exemplos de educação integral para a nova ordem que se formava, Montaigne, a exemplo de outros pensadores do período renascentista, recorre à Antiguidade: “Somente nas constituições de Lacedemônia e de Creta oferecem leis para a educação da

¹³ Alexis de Tocqueville (1805-1874) compara as leis de sucessão e conclui que a lei da primogenitura é expressão de uma sociedade construída sobre as bases do feudalismo, ao passo que as leis da partilha comum dos bens são mais condizentes às sociedades modernas: “Nos povos em que a lei das sucessões baseia-se no direito de primogenitura, os domínios territoriais passam na maioria das vezes de geração em geração sem se dividir. Resulta daí que o espírito de família se materializa de certa forma na terra. A família representa a terra, a terra representa a família; ela perpetua seu nome, sua origem, sua glória, sua potência, suas virtudes; é uma testemunha imperecível do passado e uma garantia preciosa da existência vindoura. Quando a lei das sucessões estabelece a partilha igual, ela destrói a ligação íntima que existia entre o espírito de família e a conservação da terra. A terra deixa de representar a família, porque, não podendo deixar de ser partilhada ao cabo de uma ou duas gerações, é evidente que deve diminuir sem cessar e acabar desaparecendo inteiramente.” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 58).

criança. Quem não percebe que em uma nação tudo depende da educação moral e física?.” (MONTAIGNE, 2000, p. 84).

Outro autor que se preocupou com a educação do corpo requisitada pela sociedade moderna é o inglês John Locke (1632-1704). Diferentemente de Rabelais e Montaigne, Locke viveu em um momento em que as transformações sociais já estavam nitidamente delineadas, possibilitando uma melhor sistematização acerca das alterações que ocorriam em todas as esferas da vida (HEROLD JÚNIOR, 2000).

Locke ressalta o valor da educação do corpo, observando que este é a primeira propriedade de cada sujeito. “O trabalho do seu corpo e a obra da suas mãos, pode dizer-se, são pròpriamente dele.” (LOCKE, 1963, p. 20).

Para Locke (1963), se a primeira propriedade é o corpo e, pelo trabalho, o indivíduo transforma a natureza, a riqueza acumulada proveniente desse trabalho justifica a propriedade particular. O autor critica a riqueza proveniente do “berço” e o Estado Absolutista, posicionando-se a favor da democracia. Para ele, o trabalho deve ser “[...] o fundamento da propriedade e não o nascimento.” (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 38).

Ao defender que cada indivíduo tem uma propriedade que é o seu próprio corpo, Locke mostra a necessidade de se legitimar as relações de compra e venda da força de trabalho: se cada indivíduo originalmente é “proprietário de seu próprio corpo” tem “[...] inclusive o direito de se vender ao capitalista.” (COUTINHO; GUILHERMETI, 1994, p. 18).

Na obra *Pensamientos sobre la Educación*, Locke (1986) defende uma correta educação corporal desde a infância, para que o indivíduo de constituição forte, afastado de vícios, seja capaz de suportar as “durezas e fadigas” do mundo dos negócios. Segundo ele, a proteção demasiada dos pais, em relação aos filhos impediria o enrijecimento físico e, conseqüentemente, o fortalecimento espiritual dos futuros adultos. Por assim dizer: “Nossos corpos sofrerão tudo o que desde o começo estão acostumados a sofrer¹⁴” (LOCKE, 1986, p. 36).

Pelo exposto, a verdadeira felicidade e a virtuosidade estavam na capacidade de o indivíduo negar a satisfação de seus próprios desejos corporais e espirituais, quando não autorizados pela razão:

Como a fortaleza do corpo consiste principalmente em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a do espírito. E o grande princípio ou fundamento de toda virtude e mérito apóia-se nisto, em que um homem seja

¹⁴ Na versão em espanhol, traduzida do original inglês, lê-se: “*Nuestros cuerpos sufrirán todo lo que desde el comienzo estén acostumbrados a sufrir*”.

capaz de recusar-se a satisfação de seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente o que sua razão lhe dita como o melhor, ainda que o apetite lhe incline em outro sentido¹⁵ (LOCKE, 1986, p. 66).

Locke (1986) compreende a educação como a grande responsável pela boa ou má constituição física e espiritual dos indivíduos, por isso, se esforça em pensar como seria uma “correta” educação, de acordo com as necessidades demandadas pelo capitalismo inglês em expansão. No entanto, para ele, mesmo que a educação tenha um grande “peso” na formação dos indivíduos, existem diferenças de talento que limitam seu desenvolvimento:

Resulta visível a grande variedade que existe entre os entendimentos dos homens; tão grande é a diferença entre alguns deles que não seria possível aliviá-la nem com habilidade e zelo, pois uns parecem carecer por natureza dos fundamentos necessários para alcançar aquilo que outros alcançam facilmente. **Entre homens de igual educação existe uma grande desigualdade de talentos** (LOCKE, 1986, p. 280, grifos nossos)¹⁶.

Segundo Enguita (1986), Locke reconhece que uma “boa” educação para todos, diminuiria as desigualdades sociais, o que não significa que ele apontasse a supressão das desigualdades, mas sim a necessidade de se adaptar a elas.

O utilitarismo da concepção educativa de Locke, enfim, reforça seu caráter classista: a sede de conhecimentos deve permanecer limitada àqueles que façam do ensino ou da literatura sua forma de vida; os demais devem aprender o que convenha a seu papel neste mundo, e é bem evidente que neste mundo existem papéis para os que se precisa ou exige saber muito pouco¹⁷ (ENGUITA, 1986, p. 17).

¹⁵ Na versão em espanhol, traduzida do original inglês, lê-se: “*Como la fortaleza del cuerpo consiste principalmente en ser capaz de resistir la fatiga, lo mismo ocurre con la del espíritu. Y el gran principio o fundamento de toda virtud y mérito estriba en esto, en que un hombre sea capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido*”.

¹⁶ Na versão em espanhol, traduzida do original inglês, lê-se: “*Resulta visible la gran variedad que hay entre los entendimientos de los hombres; tan gran es la diferencia entre algunos de ellos que no sería posible paliarla ni con habilidad y laboriosidad, pues unos parecen carecer por naturaleza de los fundamentos necesarios para alcanzar aquello que otros logran fácilmente. Entre hombres de igual educación existe una gran desigualdad de talentos*”.

¹⁷ Na versão em espanhol, traduzida do original inglês, lê-se: “*El utilitarismo de la concepción educativa de Locke, en fin, refuerza su carácter clasista: la sed de conocimientos debe quedar limitada a aquellos que hagan de la enseñanza o la literatura su forma de vida; los demás deben aprender lo que convenga a su papel en este mundo, y es bien evidente que en este mundo existen papeles para los que se precisa o exige saber muy poco*”.

A justificativa de Locke (1986) para propor uma educação mais sofisticada ao burguês emergente é a de que essa classe seria a responsável pela ordem social.

Em suma, a preocupação dos autores liberais com a educação corporal estava relacionada à necessidade de se formar o indivíduo que não estava mais preso à propriedade feudal e sim predisposto às atividades comerciais. Logo, a formação do homem burguês estava no centro das atenções. Não estava em pauta a educação corporal dos trabalhadores, pois essa necessidade só seria levantada pelo processo de dissolução social expresso na primeira crise do capital no final do século XIX.

À medida que as mudanças na base material avançaram durante todo o século XVIII, o capital se fortaleceu e utilizou a razão para criticar os vestígios políticos do feudalismo. A burguesia, instrumentalizada pela razão, combatia a ordem política vigente e criticava os privilégios da nobreza e do clero, propondo a instituição de um modelo político condizente com os anseios “coletivos” da população. Assim, entrou em cena a defesa da educação corporal como preocupação pública.

Com a valorização da razão, os exercícios físicos passaram por um processo de sistematização que deu origem a distintos “métodos ginásticos” ou “escolas”, os quais contribuíram para difundir o patriotismo inerente ao processo de formação dos Estados Nacionais. Tal fato ocorreu em diferentes regiões da Europa, especialmente nos “[...] quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (que teve um caráter muito particular, desenvolvendo de modo mais acentuado o esporte).” (SOARES, 2007, p. 51-52).

A ginástica, cujos preceitos científicos eram associados à biologia e à medicina, começou a se apresentar como “remédio” para os males advindos da postura e de atitudes incorretas executadas no trabalho e como “receita” para a disciplina necessária à ordem produtiva.

Apesar de o conhecimento científico ter contribuído para as modificações da estrutura social feudal, o reconhecimento da necessidade e da possibilidade de o Estado intervir na educação familiar privada não era unânime entre os pensadores do período pré-revolucionário francês. A educação corporal, como elemento da educação mais ampla, também sofria as influências do debate entre a instrução privada e a pública.

Entre as últimas décadas do século XVIII, a Revolução Industrial foi impulsionada pela introdução da maquinaria e, posteriormente, pelo incremento da máquina a vapor. No plano político, em 1789, teve início a Revolução Francesa que, dirigida pela burguesia com o apoio do povo, suprimiu o regime feudal e alguns direitos senhoriais e implantou o governo

republicano sob o emblema da “liberdade, igualdade¹⁸ e fraternidade” (SOUZA, 2008). Convencionalmente, a Revolução Francesa tornou-se o marco divisório político entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

1.2. Efetivação da Escola Pública, Laica e Obrigatória

No contexto revolucionário francês, um importante documento expressa a preocupação de parte dos dirigentes da sociedade francesa com a instrução pública, os quais a entendiam como forma de propagar as luzes da razão¹⁹, o que levaria os indivíduos, livres dos laços do Antigo Regime, a desenvolver seus talentos. Estamos nos referindo ao *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, apresentado à assembléia nacional francesa em nome do comitê de instrução pública de 1792, também conhecido como Relatório de Condorcet (1743-1794), por causa de seu principal idealizador, o Marquês de Condorcet, então Deputado do Departamento de Paris.

Exprimindo o que representava o processo revolucionário Francês e a necessidade de formação do novo soberano, Condorcet (2008) comenta:

Durante muito tempo, considerei que estas idéias eram sonhos que só se realizariam num futuro indeterminado, num mundo no qual eu não mais existiria. Um feliz acontecimento abriu, de repente, uma carreira imensa às esperanças do gênero humano; *um só instante colocou um século de distância* entre o homem de hoje e o de amanhã. Escravos treinados para o serviço ou o prazer de um senhor acordaram espantados por não terem mais mestres, por sentirem que suas forças, seu trabalho, suas idéias e sua vontade só pertenciam a eles mesmos. [...]. Por essa razão esta revolução não é a de

¹⁸ “A aspiração à igualdade foi um dos ideais construídos pela moderna sociedade capitalista triunfante depois das grandes revoluções burguesas. De diferentes maneiras as revoluções, inglesa, americana e francesa articularam um impulso igualitário na medida em que desafiavam as hierarquias do antigo regime. Ao proceder de tal maneira, desataram uma dinâmica que persiste até o presente, conforme novos grupos – de trabalhadores, escravos, mulheres, súditos coloniais, negros, lésbicas e gays, entre muitos outros – reafirmaram suas demandas de igualdade. Porém – embora o capitalismo seja o chão sobre o qual o ideal de igualdade ganhou forma pela primeira vez -, esse ideal somente pode realizar-se além de suas fronteiras.” (CALLINICOS, 2007, p. 267). Lessa e Tonet (2008, p. 89) analisam a diferença substancial entre os Estados, escravista, feudal e burguês, e concluem que a essência do Estado capitalista é manter a desigualdade real pela difusão da igualdade de direito. A desigualdade social é perpetuada pela igualdade política e jurídica.

¹⁹ É necessário esclarecer que nem todos os iluministas pensavam dessa forma. “Havia, em Voltaire, como em outros expoentes da própria *Enciclopédia*, o medo de que a instrução esparramada por camadas distintas do tecido social desorganizasse os afazeres e os ofícios manuais, prejudicando – com isso – a economia pública e fomentando rebeliões políticas.” (BOTO, 2003, p. 739).

um governo, é a das opiniões e das vontades. Não é o trono de um déspota que ela derruba, é o do terror e da servidão. Não é um povo que quebra suas correntes, são os amigos da **razão**, em todos os povos, que obtiveram a grande vitória: presságio certo de um triunfo universal (CONDORCET, 2008, p. 258).

No Relatório de Condorcet foram sistematizadas as bases da escola pública, laica e gratuita. Provavelmente, esse tenha sido “[...] o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa.” (ALVES, 2010, p. 11).

Para Condorcet (2010), a instrução deveria oferecer “[...] a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres.”. Tal formação afluía para aperfeiçoar, “[...] em cada geração, as faculdades **físicas**, psíquicas, intelectuais e morais.” (CONDORCET, 2010, p. 22, grifo nosso).

A liberdade, uma das bandeiras do Novo Regime, opunha-se a toda e qualquer forma de dependência dos indivíduos. Nesse aspecto, a preservação da saúde e o aumento da expectativa de vida apresentavam-se como elementos indispensáveis para a construção de uma nação próspera. Assim, afirma Condorcet (2008): “[...] não podemos nos impedir de ver o quanto o aperfeiçoamento da educação física pode ter influência sobre a duração da vida e que, para o crescimento da população, importa menos multiplicar os homens do que saber conservá-los.” (CONDORCET, 2008, p. 169).

Eram nítidos a instrumentalização do corpo pela razão e os contornos diferenciados que a preparação militar adquiria, especialmente diante da valorização do crescimento econômico pelas atividades comerciais em detrimento das pilhagens, comuns ao período feudal:

Um homem preparado por uma boa teoria adquire em um ano de exercício mais do que em dez anos uma prática rotineira poderia lhe dar. Mesmo que uma nação tivesse perdido o hábito da guerra, artilheiros hábeis e engenheiros esclarecidos bastariam para a segurança e dariam tempo a oficiais instruídos para o estudo para formar soldados e criar um exército (CONDORCET, 2008, p. 220).

Fica claro, nos depoimentos de Condorcet (2008), que a razão tornava-se o aspecto central tanto da instrução geral quanto da instrução física.

Apesar de o Relatório ser uma das primeiras propostas formais de educação para o povo, a perspectiva de desenvolvimento humano que o sustentava era a da elevação natural dos talentos. Por consequência, a instrução deveria contribuir para o aprimoramento das

aptidões, de forma que cada indivíduo assumisse sua posição na sociedade democrática. Essa compreensão contribuía para “[...] acentuar a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade e, portanto, à herança.” (BOTO, 2003, p. 742).

Quando foi apresentado à Assembléia Nacional nos dias 20 e 21 de abril de 1792, o texto não foi debatido como esperavam seus proponentes: naquele momento, era preciso decidir “[...] o que fazer com o Rei, com a instituição da monarquia e com o curso dos fatos na política da revolução.” (BOTO, 2003, p. 742). Assim, a instituição da escola pública, universal e gratuita teve de esperar por praticamente um século para que as condições e as necessidades objetivas levassem o poder público a investir em seu projeto, o que ocorreu somente com a Lei de 28 de março de 1882, quando Jules Ferry (1832-1893) foi ministro da instrução pública na França.

Nas últimas décadas do século XIX, explicitaram-se as contradições das relações sociais capitalistas. A produção de riqueza materializada pela indústria elevava-se; ao mesmo tempo, surgia uma massa concentrada de trabalhadores miseráveis. A razão, que sobrepujou a fé e alavancou o avanço das forças produtivas, parecia insuficiente para a resolução da crise. Dessa forma, quando a escola pública se efetivou, o conteúdo central do ensino passou a ser a educação moral e não a instrução de conhecimentos sistematizados (LEONEL, 1994; GALUCH, 1996).

Jules Ferry (1945), em sua *Carta aos professores*, deixou claro qual seria o conteúdo primordial do ensino público naquele momento em que a razão deixou de ser considerada o bastante para promover a harmonia social:

A Lei de 28 de março se caracteriza por dois dispositivos que se completam sem contradizer-se: de uma parte, deixa fora do programa obrigatório o ensino de todo dogma particular; de outra, põe em primeiro plano o ensino moral e cívico. A instrução religiosa pertence às famílias e à igreja; a instrução moral à escola²⁰ (FERRY, 1945, p. 14).

A escola pública tinha por finalidade inculcar os valores e as normas da sociedade burguesa, logo era necessário inverter a lógica: “O social não é um produto dos indivíduos,

²⁰ Na versão em espanhol, traduzida do original Francês, lê-se: “*La ley de 28 de marzo se caracteriza por dos disposiciones que se completan sin contradecirse: de una parte, deja fuera del programa obligatorio la enseñanza de todo dogma particular; de otra, pone en primer plano la enseñanza moral y cívica. La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la iglesia; la instrucción moral a la escuela*”.

pelo contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade – do ponto de vista histórico-social – não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – em um processo histórico-social.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 341).

Vázquez (2007), ao parafrasear Marx²¹, não desconsidera a individualidade; somente infere que as formas fundamentais de comportamento humano são formadas no seio da sociedade. Portanto: “Ao se considerar que o valor da sociedade equivale ao valor dos indivíduos dilui-se a dimensão das relações sociais. Perde-se a totalidade.” (GALUCH, 1996, p. 91).

Em tal premissa, prevalecia a noção de que a sociedade seria representada pela simples soma das ações individuais. Assim, as boas ou más condições de vida eram decorrentes exclusivamente do mérito ou da culpa de cada pessoa. Se as relações sociais de produção não iam bem, sendo produto das ações individuais isoladas, era necessário se empenhar na modificação dos indivíduos e não na alteração do modo de produção.

A imperiosidade dos acontecimentos, leia-se possibilidade de revolução proletária, exigia da classe dirigente que tanto a moral burguesa quanto a religiosa, veemente combatida no período de transição, concorressem para a ideologização da consciência proletária. A primeira seria uma tarefa primordial da escola e a segunda, uma opção particular:

Ao forjar o espírito revolucionário, foi preciso combater a religião do Estado para que os homens, livres das vendas que lhe tapavam os olhos, pudessem se enfrentar numa luta de vida ou morte para solucionar seus próprios problemas; mas, para forjar o espírito contra-revolucionário, foi preciso não só conceder-lhes liberdade religiosa, na vida privada, como obrigá-los por força da lei, a freqüentar a escola pública. Assim, enquanto homem, optará livremente por suas crenças religiosas, crenças estas que têm em comum fazer o homem voltar suas misérias e sofrimentos desse mundo para o outro; e, enquanto cidadão, freqüentará a escola pública que lhe inculcará a ideologia do interesse público para a conservação da associação, que não é outra coisa senão assegurar, neste mundo, a riqueza do burguês egoísta (LEONEL, 1994, p. 147).

Com relação à compreensão de que a educação para o povo era constituída unicamente com a finalidade de preparação para o trabalho, que se apresentava nas fábricas como compartimentalização das ações individuais, como embrutecimento e desvirtuamento do trabalhador, Mello (2009) assinala: “A educação não é uma necessidade de preparação para a

²¹ Esse parágrafo refere-se fundamentalmente à tese do materialismo histórico-dialético contida na *A Ideologia Alemã*: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX e ENGELS, 2008, p. 20).

execução de suas tarefas simplificadas, o que o trabalhador aprende no trabalho, mas é um paliativo para as consequências da própria divisão do trabalho (MELLO, 2009, p. 113).

Ao se efetivar a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, já havia decorrido um século das primeiras propostas. Tal fato nos leva a concluir que a universalização do ensino formal ocorreu pela necessidade de a burguesia manter sua hegemonia, pois a efetivação da escola para o povo só foi levada a cabo quando se levantou a ameaça de revolução social, movida pela crise de superprodução e pela paralisação geral das atividades: “Mercadorias sem consumidor e mão-de-obra sem salário formam os ingredientes básicos das lutas de classes que os homens do século XIX conheceram, tanto do operariado contra o capital, como do capital contra o próprio capital (GALUCH, 1996, p. 78).

A implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorreu originariamente na França²², nas últimas décadas do século XIX, quando o acirramento dos embates políticos deu origem à necessidade de estes serem suplantados pela unidade nacional, um sentimento comum a ser fomentado pela universalização da educação.

Um dos levantes mais expressivos dos proletários contra as condições de existência a que estavam submetidos foi a Comuna de Paris:

[...] em 28 de março de 1871, a Comuna de Paris foi o primeiro ensaio de regime socialista que, segundo Marx, tenta ‘tomar os céus de assalto’. Nela se conjugavam várias tendências do socialismo e do anarquismo. A primeira experiência socialista dura 72 dias e é massacrada militarmente pelo exército francês (KONDER, 2004, p. 20).

De acordo com Konder (2004), entre as medidas políticas adotadas em decorrência da Comuna de Paris, consta a “[...] implantação do ensino gratuito.” (KONDER, 2004, p. 20).

No entanto, apesar das particularidades do desenvolvimento do capital em diversos estados nacionais da Europa, as leis inerentes a essa forma de produção podem ser consideradas desdobramentos de um mesmo movimento. Assim, foi necessária a organização dos sistemas nacionais de educação em diversos países, ainda que, em cada nação, tal organização tenha assumido características próprias (MELLO, 2009).

²² Como forma de ilustrar a peculiaridade dos embates políticos que se travavam de forma acentuada na França, Leonel cita Marx para complementar seu pensamento sobre o movimento de revolução e contra-revolução: “[...] as coligações eram tão rápidas que ‘as diferentes classes da sociedade francesa tinham necessariamente de contar as etapas de seu desenvolvimento por semanas, como antes as haviam contado por meio de séculos’.” (MARX, s.d. apud LEONEL, 1992, p. 50).

A ideologia burguesa, transmitida ao povo pela escola, passava inevitavelmente pela educação corporal. Se, no medievo, a valorização do corpo era proibida, na efetivação da escola como resposta à primeira crise do capital, deveria ser utilizada como veículo de formação moral e de comprometimento individual para o desenvolvimento das nações, em atendimento às exigências sociais de então.

1.3. Inclusão da Educação Física no currículo escolar

A educação do corpo foi institucionalizada na escola pública, obrigatória e laica porque poderia contribuir para forjar o caráter do cidadão contemporâneo. Os exercícios físicos contribuiriam para disciplinar os indivíduos e, assim, moldar o comportamento e as vontades do cidadão. O fortalecimento dos indivíduos favoreceria o desenvolvimento do corpo social²³ (SOARES, 2007).

A constituição da Educação Física é concomitante à organização dos sistemas nacionais de ensino no contexto europeu de fins do século XIX, os quais corresponderam à necessidade de se formar o cidadão da contemporaneidade:

Nessa educação, os exercícios físicos funcionariam como higienizadores²⁴, disciplinadores do caráter e da vontade, formadores do sentido patriótico que colaboraria na formação (Alemanha, Japão e Itália), manutenção e aperfeiçoamento (França, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos) dos Estados Nacionais (MELLO, 2009, p. 105).

Apesar das particularidades que marcaram a institucionalização da educação do corpo em cada local, tendo em vista formar, manter ou aperfeiçoar a nacionalidade, a lógica essencial que as perpassava era a do movimento geral do capital. Tal lógica exigia a

²³ De acordo com Goellner (1992), o positivismo “[...] possibilitou o surgimento de uma visão naturalizada da sociedade que passou de um modelo regido pelas leis físico-matemáticas para um modelo pautado nas leis biológicas, onde termos como ‘corpo social’ e ‘fisiologia social’ começaram a figurar com extrema frequência.” (GOELLNER, 1992, p. 76).

²⁴ O higienismo representa um: “Movimento social que envolveu intelectuais de diversas áreas, tais como Medicina, Engenharia, Arquitetura, Educação, Educação Física e outras, que tinha como objetivo promover novos hábitos saudáveis para o aprimoramento da saúde individual e coletiva. Surgiu em um contexto de crescimento do capitalismo industrial, manufatura e grande indústria, na Inglaterra, França e Alemanha. O quadro de constante crescimento da indústria e da pobreza revelou-se um cenário propenso às reformas de vários setores da sociedade.” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005, p. 227).

harmonização dos conflitos de interesses entre o indivíduo egoísta, único responsável por seu destino, e o cidadão solidário, comprometido com o bem-estar social (LEONEL, 1994).

A Educação Física foi incorporada ao currículo da escola universal com a expectativa de que ela contribuiria para o atendimento dos objetivos gerais de moralização do cidadão. Pela execução de determinados exercícios físicos, pelos cuidados com o corpo e com a saúde, os indivíduos se disciplinariam de forma a contribuir para a consolidação de uma sociabilidade representada pela soma de forças individuais.

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico [...] familiar (SOARES, 2007, p. 6).

Para responder às demandas formativas da sociedade capitalista, à Educação Física caberia tratar pedagogicamente os movimentos corporais, pois o que estava em questão não eram a valorização e o fortalecimento do corpo, mas a devida utilização dos gestos, dos movimentos e dos hábitos. Racionalizados, esses movimentos contribuiriam para a construção de um corpo social forte, saudável e harmônico, conquistado pelo desenvolvimento físico e moral dos indivíduos.

Tal fato indicava que nem todos os exercícios físicos seriam objeto de ensino na escola; teriam espaço institucional apenas os que pudessem acentuar os princípios valorizados socialmente, especialmente a responsabilização dos indivíduos por mazelas sociais, como a proliferação de doenças, cuja causa era imputada aos maus hábitos de vida.

A ciência positiva²⁵, ao naturalizar as relações sociais, favorecia a ideologia burguesa de culpar as vítimas pela miséria, tornando-se indispensável à manutenção das relações sociais de produção.

No início da modernidade, quando a sociedade sofreu profundas modificações estruturais, os exemplos de valorização do corpo advindos da Antiguidade foram retomados como modelos para a sociedade. O recurso ao modelo antigo fazia com que os homens que lutavam contra a ordem feudal valorizassem a liberdade plena do indivíduo. Ou seja, o

²⁵ “Augusto Comte (1798-1857) é geralmente reconhecido como o fundador do positivismo ou da ‘filosofia positiva’. O projeto intelectual-político básico de Comte era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma ‘sociologia’ científica. [...]. Comte estava comprometido com um modelo de explicação baseado numa ‘lei geral’, segundo o qual a explicação é simétrica com a previsão.” (BOTTOMORE, 2001, p. 291).

desenvolvimento das potencialidades físicas era exaltado. No final do século XIX, porém, a liberdade de movimentos deveria ser contida como forma de prevenir os embates revolucionários. Se, antes, a questão era dar liberdade plena para superação da ordem feudal, depois, a questão passou a ser a limitação da liberdade, para manter a ordem vigente.

Do que foi dito anteriormente, depreende-se: “A interligação entre vontade e exercícios físicos fez com que o exercício pelo exercício e o exagero do atletismo fossem criticados.” (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010).

Todo dispêndio desnecessário de energia durante a execução dos movimentos corporais passou a ser submetido à análise utilitária, pois: “A atividade física fora do mundo do trabalho devia ser útil ao trabalho.” (SOARES, 2005a, p. 24).

O indivíduo, “livre” para vender sua força de trabalho a qualquer proprietário particular, o que implica necessariamente vender-se ao capital como abstração, como possibilidade de sobrevivência, não poderia ter a liberdade de movimentos respeitada. Isso indicaria incoerência com os princípios de aproveitamento das forças humanas de forma a se obter o máximo de produtividade, ou seja, de mais-valia. “Para o ideário burguês que se desejou universal, tudo teria utilidade, nada podia ou devia ser desinteressado e a finalidade suprema das ações se concentrava no lucro.” (SOARES, 2005, p. 58).

A individualidade era valorizada somente da perspectiva de sua contribuição para o bem comum. Era uma forma de a burguesia manter a desigualdade social como pressuposto da manutenção de seus privilégios e não a possibilidade de fruição subjetiva²⁶. A Educação Física deveria contribuir para fortalecer, moralizar e higienizar os indivíduos para a manutenção da estrutura social.

Ao pensarmos nas habilidades requeridas para a produção racional nas fábricas no início do processo de industrialização, percebemos que a padronização dos movimentos, de sua intensidade e velocidade, padronização essa determinada pelo controle do tempo, da qualidade das ferramentas e dos produtos utilizados, constitui um requisito de formação que extrapola os limites do processo produtivo.

²⁶ “Do menor gesto do trabalhador em ‘atividade produtiva’ na indústria e fábrica, que se afirmam como expressão do domínio do homem sobre a natureza, até a mais ousada acrobacia, seria a ciência a prescrever, indicar e ditar, enfim, o modo de realizar a tarefa [...] a forma de viver. A ginástica científica apresentava-se como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia. Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo passam a ser observadas de perto pelas autoridades.” (SOARES, 2005a, p. 23).

O controle do corpo ajudava a forjar a moral burguesa. As ações individuais, devidamente organizadas e controladas, teriam como resultado o aumento da capacidade de produção, o que implicava ganhos para a nação e desenvolvimento da sociedade. Mesmo porque, nesse momento do capitalismo, quando a máquina substituíra, em parte, a ação humana, a força individual se apresentava apenas como uma peça da engrenagem e só funcionaria se interligada ao complexo produtivo completo.

No entanto, a disciplina e a racionalização dos gestos requisitados pela Educação Física correspondiam ao objetivo de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso e não à preocupação com o desenvolvimento das aptidões individuais. As palavras de Locke (1986) expressam a concepção liberal de indivíduo: “A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra.” (LOCKE, 1986, p. 31).

Além de formar para a disciplina exigida pelas operações de trabalho, a Educação Física contribuiria para que o trabalhador aceitasse a situação de exploração, ou seja, sua vontade seria condicionada para pensar que sua vida melhoraria se ele fosse um trabalhador digno e abnegado.

Isso porque as desigualdades sociais eram explicadas como desigualdades naturais e até justificadas como “impureza racial” pelas teorias que interpretavam a “evolução” da sociedade pelas lentes do darwinismo social²⁷.

As ciências biológicas²⁸, a medicina e a fisiologia influenciaram a Educação Física no cumprimento da função de higienizar e eugenzar²⁹ a sociedade européia. Os cuidados com o corpo, a formação de hábitos saudáveis, ou seja, a promoção da saúde como conquista

²⁷ O darwinismo social pode ser considerado como a interpretação do desenvolvimento histórico pelos princípios da lei da seleção natural, segundo a Teoria da Evolução desenvolvida por Charles Darwin (1809-1882) e expressa na obra *A Origem das Espécies* (1859). Nessa perspectiva de análise da sociedade, a apropriação individual dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente pelo conjunto dos homens – leia-se desenvolvimento humano – seria justificada por questões biológicas e/ou genéticas. Como os indivíduos é que fariam a sociedade e se desenvolveriam naturalmente, seria necessário deixar a natureza agir; ou seja, dessa perspectiva, as desigualdades sociais são explicadas como diferenças individuais. Tal pensamento implica desconsiderar a história humana em favor da perpetuação do capital, tanto por se pensar que sempre existiriam os “fortes e os fracos, quanto por se acreditar que a seleção natural dos homens tenderia para o “[...] caráter inevitável do socialismo reivindicado pelos marxistas.” (BOTTOMORE, 2001, p. 97).

²⁸ “Una vez constituida la biología, en el siglo XIX, la vida se infiere del funcionamiento sintético, armónico y homogéneo de los órganos, y es la fisiología la ciencia mediante la cual se explica el proceso de reproducción y supervivencia de los seres vivos” (AISENSTEIN, 2007, p. 28).

²⁹ Eugenia foi um termo criado em 1883, por Francis Galton (1822-1911). Corresponde à compreensão de que o caráter hereditário das qualidades mentais e físicas possibilita a criação de medidas para o apuramento da raça humana. Entre essas medidas, têm-se: a educação dos indivíduos para a formação de atitudes saudáveis, a segregação, a esterilização e o controle dos casamentos (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005).

individual, eram necessários a um período em que o crescimento exagerado das cidades, as grandes aglomerações de pessoas em ambientes insalubres e as péssimas condições de trabalho constituíam-se como elementos de degeneração da vida humana.

Dessa maneira: “As doenças infecciosas poderiam, então, ser explicadas nos seus aspectos bacteriológicos e não seriam mais ‘perturbadas’ por reflexões e considerações sociais de políticas médicas.” (SOARES, 2005a, p. 84).

Se a vida coletiva era resultante da adição das individualidades e a sociedade não ia bem, tanto para os trabalhadores que sofriam com as precárias condições de vida quanto para os burgueses que visualizavam a possibilidade de perda de sua propriedade e privilégios, a solução apresentada era a da moral capitalista. Dever-se-ia incutir a consciência de que a modificação dos hábitos e comportamentos, o combate aos vícios e a vida regrada dos sujeitos levariam a sociedade a se desenvolver plenamente.

Enfim, fortalecer a moral capitalista pela correta utilização das forças físicas, e, assim, contribuir para o restabelecimento da ordem eram os objetivos maiores da Educação Física, quando passou a fazer parte do currículo escolar europeu.

1.4. Educação Física no Brasil: da inserção curricular à possibilidade de crítica

Ainda que a implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países sejam desdobramentos de um mesmo movimento, é necessário considerar que as condições objetivas e particulares de cada nação impõem características singulares à expansão mundial do capital (HEROLD JÚNIOR, 2000) e que isso afeta também os sistemas de ensino.

Tendo em vista as condições objetivas que levaram à implantação da Educação Física nos sistemas nacionais de ensino de diversos países europeus, voltamos nossa atenção para o contexto nacional brasileiro, especialmente para a efetivação da educação para o povo e, nesse processo, para a inserção da Educação Física no currículo escolar.

O modo de produção capitalista pressupõe a relação entre trabalhadores livres, expropriados dos meios de produção, e os detentores dos meios de produção. Com efeito, é preciso que haja compra e venda da força de trabalho, o assalariamento. Tendo em vista essa condição de existência do capital, quando se realiza uma análise histórica do contexto europeu e brasileiro, constata-se que o processo de desenvolvimento do capitalismo na Europa ocorreu

pelas transformações do modo de produção feudal e que, no Brasil, o capital se desenvolveu com base nas modificações das relações de produção escravista.

O capitalismo não se explica pelas máquinas, dinheiro e meios de subsistência³⁰, pois “[...] não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas intermediada por coisas.” (MARX, 1996, p. 384). Só se desenvolve mediante a transformação da força de trabalho em mercadoria, o que foi possível pela expropriação dos meios de produção e de subsistência da classe trabalhadora.

No Brasil, principalmente nas últimas décadas do século XIX, teve início um intenso embate entre os dirigentes da monarquia imperial para a adequação às pressões que advinham do outro lado do Atlântico. As pressões tinham em vista sua adaptação à expansão do mercado capitalista pela substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra assalariada e pela mudança da forma política, já que se considerava que o modelo republicano seria condizente com os princípios de soberania popular e da democracia.

Embora o exemplo de civilidade e de progresso³¹ da sociedade europeia fosse utilizado com pressão para o fim do modelo escravocrata no Brasil, as transformações deveriam ser realizadas de forma lenta e gradativa³², para não “[...] colocar em risco os interesses da grande

³⁰ Marx (1996) analisa as investidas do político britânico Edward Gibbon Wakefield (1796-1862) sobre o processo de colonização empreendido pela Inglaterra e refere-se à experiência não exitosa do senhor Peel, que tentou transplantar o capitalismo para uma região colonizada pelos ingleses, sem as condições essenciais para isso. Tal fato levou Wakefield a entender que o capitalismo antes de tudo é uma relação social: “O sr. Peel, lamenta-se ele (**Wakefield**), levou meios de subsistência e meios de produção, num total de 50 mil libras esterlinas, da Inglaterra para o Swan River, na Nova Holanda. O sr. Peel foi tão precavido, que levou também 3 mil pessoas da classe trabalhadora, homens, mulheres e crianças. Uma vez alcançado o lugar de destino, “o sr. Peel ficou sem nenhum criado para fazer sua cama ou para buscar-lhe água do rio”. Infeliz sr. Peel, que previu tudo, menos a exportação das relações inglesas de produção para o Swan River!”. (MARX, 1996, p. 384, grifos nossos).

³¹ De acordo com Gramsci (1978b), “O progresso é uma ideologia, o devir é uma concepção filosófica. O ‘progresso’ depende de uma determinada mentalidade, na constituição da qual entram certos elementos culturais historicamente determinados; o ‘devir’ é um conceito filosófico, do qual pode estar ausente o ‘progresso’.” (GRAMSCI, 1978b, p. 58).

³² A efetivação gradativa de medidas destinadas a edificar as relações de trabalho assalariado, tendo em vista a acumulação capitalista almejada, pode ser expressa nas seguintes leis: a Euzébio de Queiroz de 1850, formalizando a coação inglesa pela proibição do tráfico de escravos para o Brasil; a do Ventre Livre de 1871, considerando livres os filhos de escravas nascidos depois dessa data; a Saraiva-Cotegipe de 1885, prevendo a liberdade aos escravos com mais de 60 anos; e a Áurea, de 1888, abolindo oficialmente a escravidão. Sem desconsiderar a importância da análise política na constituição da realidade, entendemos que a política e o Direito são instituições efetivadas em razão da necessidade de manutenção da ordem social, que implica na perpetuação da exploração do homem pelo próprio homem. Dessa forma, a análise política, descontextualizada das relações de produção, contribui para forjar uma consciência evolutiva e idílica dos processos históricos. Como exemplo desse entendimento, temos a formação para cidadania como sinônimo de emancipação humana. Esse equívoco foi criticado por Tonet (2005).

propriedade e de uma sociedade que estava inteiramente amparada no trabalho escravo.” (SCHELBAUER, 1998, p. 21).

A reordenação das relações de trabalho e do regime político brasileiro, caracterizadas como uma forma de impulsionar o Brasil rumo ao desenvolvimento e a uma maior participação no mercado mundial, era ponto comum nas discussões da classe dirigente da época. Entretanto, tanto a forma como essas mudanças deveriam ocorrer quanto suas prováveis consequências eram alvo de debates intensos. A preocupação recaía sobre quem iria se sujeitar a realizar o trabalho antes produzido pelo escravo e como induzir o trabalhador ‘livre’ a essa relação de trabalho assalariado, uma vez que a natureza demasiadamente “[...] pródiga ‘segura o homem pela mão como uma criança em andadeiras’.” (MARX, 1996, p. 142).

A abundância natural era um impedimento ao estabelecimento da relação capitalista, pois, “[...] ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão.” (SCHELBAUER, 1998, p. 38). Nesse aspecto, a importância da educação do povo para o uso da liberdade e para o disciplinamento da mão-de-obra começou a ser discutida, já que vinculada diretamente com a organização econômica da sociedade.

Com a conclusão do processo de libertação dos escravos, a discussão sobre a necessidade de formação dos libertos como mão-de-obra assalariada sofreu uma inflexão quanto às suas finalidades. A intensificação da chegada de trabalhadores imigrantes de várias nacionalidades incrementou o processo de substituição gradativa da mão-de-obra escrava pela assalariada e, dessa forma, correspondeu às necessidades do interesse privado na preservação da produtividade econômica. Por sua vez, com a instituição do modelo republicano, a preocupação com a educação dos trabalhadores passou a ser foco do poder público. Outrora, a discussão centrava-se na educação do liberto e do trabalhador nacional, de forma a prepará-los para as novas relações de trabalho; daí por diante, as preocupações voltaram-se para a formação do cidadão, do futuro eleitor da nação democrática, na qual o povo seria o soberano (SCHELBAUER, 1998).

No período entre o final do século XIX e o início do século XX, parte do excedente de miséria produzido na Europa deslocou-se para o Brasil. Esse escoamento de miséria, representada pelos trabalhadores miseráveis, supriu a mão-de-obra requerida pela nascente indústria nacional e pelo hiato deixado pelos antigos escravos na produção agrícola. Ao mesmo tempo, amenizou a crise nos seus países de origem por diminuir a miséria lá (SCHELBAUER, 1998).

Os imigrantes europeus trouxeram consigo a experiência do trabalho assalariado fabril, mas também continuaram cultivando parte de sua cultura, mantendo, assim, um elo com sua nacionalidade. Um exemplo de prática corporal utilizada como fator de identidade cultural pelos imigrantes alemães é o *Turnen*³³. “No Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, o isolamento dos imigrantes alemães e de seus descendentes, os teuto-brasileiros, manteve viva essa proposta didático-pedagógica do *Turnen*.” (TESCHE, 2002, p. 144). O *Turnen* englobava “[...] inúmeros exercícios em aparelhos, jogos, os chamados exercícios populares, isso é, entre outros, correr, saltar, levantamento de peso, trepar, bem como esgrima, natação e lutas.” (TESCHE, 2002, p. 18).

Para Goellner (1992), o *Turnen* era um “[...] movimento pedagógico de caráter político-nacionalista que visava, num primeiro momento, a libertação do povo alemão do jugo de Napoleão e, em seguida, do poder imperial interno.” (GOELLNER, 1992, p. 116).

Em razão da ligação de alguns dos principais adeptos do *Turnen* com as atividades políticas revolucionárias, o também denominado método alemão foi rechaçado publicamente em território brasileiro por Rui Barbosa, em seu parecer de nº 224, “[...] expedido no ano de 1882.” (GOELLNER, 1992, p. 117). Posteriormente, Azevedo (1920) criticou o método alemão por não promover o desenvolvimento harmonioso do organismo humano, como fazia o método sueco. Azevedo (1920) afirma que o método francês ocupava “[...] o primeiro plano entre todos os systemas de educação militar, a que, aliás, o methodo se destina, *podendo*, além d’isso, e *devendo* ser aproveitado para *completar*, depois da adolescencia, a educação physica *começada* pela gymnastica sueca pedagogica.” (AZEVEDO, 1920, p. 169).

Diante do quadro formado por ex-escravos acostumados a trabalhar sob o açoite e por trabalhadores imigrantes de diversos países, era necessário formar um sentimento comum de pertencimento: o liberto deveria ser persuadido ao trabalho “digno”; os deserdados precisariam dissolver os vários sentimentos de nacionalidade presentes. “A educação vai representar a solução para todos esses problemas” (LEONEL, 1994, p. 197). O poder da educação era exaltado “[...] para conter a liberdade ou para permiti-la [...]” (HEROLD JÚNIOR, 2000, p.86).

³³ O “*Turnen* era o movimento nacional da Alemanha. Ele se desenvolveu no contexto do movimento nacional e das iniciativas para a educação nacional no início do século XIX. Com o *Turnen*, Friedrich Ludwig Jahn, o ‘pai do *Turnen*’, e seus seguidores também perseguiram objetivos políticos ao lado de objetivos pedagógicos, isto é, a superação da ordem feudal e da fragmentação em estados particulares para a criação de um estado alemão nacional. Além disso, *Turnen* era parte do movimento de libertação de cunho patriótico e liberal, que se opunha às forças de ocupação na Prússia.” (TESCHE, 2002, p. 18).

Na França, a educação para o povo tinha como objetivo o restabelecimento da unidade nacional como um meio de conter o ímpeto revolucionário da classe trabalhadora; no Brasil, a finalidade era a criação³⁴ da unidade nacional para o maior desenvolvimento das forças produtivas da nação e como instrumento ideológico no acirramento das disputas imperialistas por novos mercados, como mostra a primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A instituição militar³⁵ e a médica contribuíram sobremaneira para atender ao objetivo de formar o trabalhador assalariado patriota. A primeira, formando a consciência de que era necessário ser disciplinado para defender e lutar pela nação e de que isso significava lutar pela própria vida; a segunda, embasada nos preceitos higiênicos e eugênicos, formando hábitos e atitudes que poderiam combater os vícios arraigados pelos três séculos de regime colonial e de trabalho escravo, os quais tinham gerado o desprezo pelo trabalho manual, mais propício ao “ócio criativo do que ao lazer merecido”³⁶.

Nesse contexto, podemos compreender que os vários séculos de escravidão contribuíram para forjar um espírito de aversão à educação física atrelada ao trabalho, mas não para “[...] preenchimento do ócio e do tempo livre.” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 45). Logo, a ginástica, a educação do físico com fins utilitários, era vista com maus olhos,

³⁴ Na obra intitulada *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*, Schelbauer (1998) afirma que, apesar de as discussões sobre a educação popular se iniciarem ainda no período imperial, elas só se concretizaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1961. Sintetiza a autora: “[...] uma sociedade só tem necessidade de um ideário e de uma escola que o ensine no momento em que sua unidade social se rompe. As sociedades européias viviam esse momento e a criação da escola de ensino obrigatório e dos sistemas nacionais se tornam realidade, ainda que para isso tivessem que romper com o princípio de liberdade pela intervenção do Estado na educação. Quanto a essa questão, é curioso observar a relação entre princípio e necessidade. A campanha pela democratização do ensino, nos países da Europa, por exemplo, nasceu na clandestinidade das lojas maçônicas, reduto dos positivistas, enquanto aqui os seus discípulos foram os mais ardentes opositores da intervenção do Estado. Isso mostra que não é o princípio que faz a história e sim as necessidades. Enquanto, na Europa, o nível de desintegração social cria a necessidade de intervenção do Estado na educação e essa intervenção se faz apesar e contra o princípio de liberdade; no Brasil, tendo-se apenas criado as condições de desenvolvimento e não o próprio desenvolvimento que lá havia produzido a crise e criado a necessidade da escola, os desejos são incapazes de romper com o princípio de liberdade, levando os discursos a se esbarrarem num dispositivo constitucional e desencadear um interminável debate sobre a intervenção ou não do Estado na educação do povo.” (SCHELBAUER, 1998, p. 139).

³⁵ “[...] os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física.” (BRASIL, Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939 apud SOARES, 2005b, p. 53).

³⁶ Para mais informações referentes ao debate sobre o lazer, ver: CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e Educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário**. Florianópolis, SC, UFSC, 2008, 223 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

como atividade indigna. Essa situação só foi amenizada nas primeiras décadas do século XX, quando o processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira imprimiu na consciência dos homens que os exercícios físicos, como elementos da escola pública estatal, eram importantes para o alinhamento do Brasil à ordem mundial.

No Brasil, alguns dos principais pensadores da educação nacional, como José Veríssimo (1857-1916), Rui Barbosa (1849-1923) e Fernando de Azevedo (1894-1974), sintonizados com as transformações ocorridas nas principais nações europeias e na norte-americana, defendiam a educação e a educação do físico como fator de desenvolvimento das forças produtivas e de prosperidade da nação.

Em *A Educação Nacional*, obra escrita no período que sucedeu à proclamação da República, José Veríssimo tece críticas à estrutura educacional brasileira pela precariedade e desorganização de suas instituições, reconhecendo que em nosso país a educação física, tanto como prática social quanto como prática escolar, não recebia o merecido investimento, se comparado ao das nações mais desenvolvidas:

Em todos os países civilizados, médicos, fisiologistas, higienistas, pedagogos multiplicam em livros, em revistas e nos mesmos jornais diários conselhos, prescrições, alvitres ou direções sobre todos os diversos aspectos que pode apresentar o interessante problema da educação física (VERÍSSIMO, 1985, p. 88).

Diante desse fato, afirma o autor, é urgente que:

Cuidemos da higiene particular e individual, apenas entre nós conhecida, mas de nenhuma forma praticada. Introduzamos nas nossas escolas, nos nossos colégios e outros estabelecimentos de instrução primária e secundária, a ginástica, principalmente aquela que dispensa aparelhos, os exercícios calistênicos³⁷, as corridas, as marchas, os saltos e os jogos estrangeiros, pois não temos próprios, que melhor se adaptem ao nosso clima, ao nosso meio (VERÍSSIMO, 1985, p. 88).

³⁷ “A Calistenia representa uma série de exercícios ginásticos localizados, com fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos. Dada à sua mobilidade e simplicidade, adapta-se a qualquer tipo humano, podendo ser considerada como uma ginástica ‘ecclética’.” (SILVA, 1960, p. 12). “A Calistenia vem do termo grego ‘Kallistenés’ que significa ‘cheio de vigor’ ou ‘fôrça harmoniosa’ (Kallós – belo; sthenos – fôrça). [...]. Calistenia é uma série de exercícios físicos executados sem aparelhos, com a finalidade de produzir saúde, fôrça, elegância e bem-estar geral. Os exercícios calistênicos afetam principalmente as grandes massas musculares que colaboram na manutenção ereta do tronco e facilitam as atividades dos órgãos vegetativos, base importante da saúde, enquanto o corpo adquire uma atitude esbelta e natural.” (SILVA, 1960, p. 13-14).

Para Rui Barbosa, a “[...] educação do povo vista como requisito fundamental da ordem e do progresso estaria indissoluvelmente ligada à vitalidade das instituições.” (FERREIRA NETO, 1999, p. 85), daí a necessidade da reforma do ensino como receita para a modernização pretendida. Nessa readequação da instituição escolar, a valorização do corpo é apresentada como o reconhecimento do desenvolvimento natural do ser humano.

A escola reformada há de ser absolutamente a antítese da escola atual. A escola atual prescinde absolutamente do corpo e do espírito; desconhece as leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança; e, em vez de contribuir, por meio de cuidados inteligentes, para a evolução natural da vida orgânica durante a primeira idade do homem, não atua sobre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências da depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação, desconhecendo o papel primário deste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis. A ciência clama, com as provas mais irrefragáveis em punho: a inteligência, neste mundo, carece tanto do cérebro, como as funções respiratórias do pulmão (BARBOSA, 2010, p. 111).

Fernando de Azevedo, inspirado em preceitos higienistas e eugenistas, propunha a Educação Física como solução para os problemas que estavam afetando não só a classe trabalhadora, mas toda a sociedade brasileira, já que os processos de industrialização e de urbanização se acentuavam de maneira desordenada. Para ele, a adoção de hábitos saudáveis e o fortalecimento do corpo fomentariam o aperfeiçoamento da raça e levariam a nação ao verdadeiro progresso.

Uma vez introduzida pela educação nos habitos do paiz, a pratica d’esta cultura physica, sustentada durante uma larga serie de gerações, depuraria a nossa raça de diatheses morbidas, locupletando-a, progressivamente pela creação incessante de individuos robustos. *Os mortos governam os vivos*. As gerações de amanhã apuradas, *por systema*, pela educação physica – afinadora da raça e collaboradora do progresso – imprimiriam assim nas que lhes succedessem o cunho de seu character, para que pudessem, *com o augmento do patrimonio biologico hereditario*, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana (AZEVEDO, 1920, p. 299).

Esses intelectuais acreditavam que as dificuldades de implantação da educação e da educação física, com as quais se deparavam, ocorriam pela falta de compreensão da classe dirigente. De seu ponto de vista, organização da educação nacional era pressuposto do desenvolvimento e, portanto, inadiável.

A luta pela criação ou não da Educação Física Escolar não foi uma luta entre educadores, parlamentares ou juristas, mas uma luta pela modernização da sociedade brasileira que passava do trabalho escravo para o trabalho assalariado, da agricultura para a indústria e do Império para a República. É compreensível que no calor desses embates os homens vejam o passado como erro e não como uma forma historicamente determinada de vida e representem a si mesmos como aqueles que corrigirão os erros dos seus antepassados (HEROLD JÚNIOR, 2000, p.109).

Assim como no velho continente, o debate entre educação e instrução³⁸ também se fez presente no Brasil. A educação física também sofreu as influências dessa discussão no que tange aos fins divergentes entre instrução física e educação física.

Sobre esse debate Herold Júnior (2000) discorre:

[...] o aparecimento da nova classe revolucionária e da doutrina socialista na Europa fizeram com que as virtudes da pedagogia tradicional, com seu forte apelo à razão e/ou à transmissão dos conhecimentos acumulados, se transformassem em vícios, dando lugar a pedagogia nova, apelando para a vontade, os sentimentos e o coração (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 96).

Azevedo (1920), um dos principais partícipes do escolanovismo brasileiro, defende uma concepção da educação física em que a liberdade e a espontaneidade de movimentos se apresentam como característica de valorização dos sentimentos dos educandos:

[...] antes dos nove ou onze anos, não se deve ensinar exclusivamente a ginástica aos meninos, preferindo-lhes os jogos, em que, sob o velado amparo do professor, os meninos isentos da pressão da disciplina, em suas formalidades, exerçam na maior latitude o império de sua vontade, sem conhecerem outros limites mais que as balizas de seu capricho multiforme

³⁸ Um exemplo da contenda entre instrução e educação pode ser encontrado nas diferenças entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Com a difusão do ideário da Escola Nova, ocorreu um deslocamento “[...] da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 2009, p. 08). Para Saviani (2009), a pedagogia da Escola Nova influenciou especialmente a educação nos países da América Latina por terem seus sistemas nacionais de ensino constituídos no alvorecer do século XX, quando, na Europa e nos Estados Unidos, o escolanovismo já se encontrava largamente disseminado. A universalização da educação nos países latino-americanos, mesmo em moldes tradicionais, foi animada pelos princípios da Escola Nova.

[...] tão aparentemente desregrado, quanto benéfico para seu estado fisiopsíquico. A vida infantil aparece-nos com a espontaneidade transbordante, que inteiramente não se esgota na fixação de hábitos úteis. A criança tem o apetite físico do movimento, mas do movimento irregular e não obedecendo a um plano sistematizado. Até a idade dos nove anos, sobretudo na primeira crise do crescimento (dos 6 aos 9 anos), os jogos livres e irregulares, instintivos e grosseiros [...] desempenham o aspecto mais saliente da vida infantil (AZEVEDO, 1960 apud FERREIRA NETO, 1999, p. 118).

Dessa forma, a educação física era entendida como a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento físico concatenado aos princípios morais da nova sociedade. Já a instrução física, era carregada de “[...] um individualismo e sensualismo desagregadores.” (HEROLD JÚNIOR, 2000, p. 99). A força pela força e a habilidade pela habilidade eram criticadas, pois contradiziam o sentimento de pertencimento comum, necessário à formação da nação. Esses princípios de utilidade da educação física estão expressos na conhecida afirmação de Rui Barbosa, contida no Parecer nº 224/1882: “Com a medida proposta não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie’ [...]” (BARBOSA apud CASTELLANI FILHO, 2007, p. 53).

Os debates sobre a educação como questão nacional ganharam impulso quando, no período da Grande Depressão, os altos índices de analfabetismo e de mobilização dos trabalhadores industriais³⁹, que se organizavam em sindicatos e constituíam partidos de esquerda, ameaçavam a ordem social. A importância desse período para a educação nacional é destacada por Herold Júnior e Leonel (2010): “A sociedade brasileira antes de 1930, assim como a Europa, anterior às crises do capitalismo no século XIX, não precisaram escolarizar de forma contundente essas práticas para tornarem acessíveis a todos.” (HEROLD JÚNIOR e LEONEL, 2010, p. 82).

Segundo os estudos de Beltrami (2006), em 1930, foi criado o Centro Militar de Educação Física por meio da Portaria do Ministro da Guerra. Em 1933, o Decreto nº 23.252 transformou o Centro Militar de Educação Física em Escola de Educação Física do Exército, em cujos cursos os civis poderiam se matricular. Em 1937, foi criada, pelo Ministério da Educação e Saúde, a Divisão de Educação Física. Em “[...] 1939, pelo Decreto-Lei nº 1212, é

³⁹ Leandro Konder (2004) destaca que a sociedade brasileira, ao constituir uma classe operária influenciada pelas ideias socialistas européias, passou a reivindicar melhores condições de trabalho. A formação dos sindicatos e as manifestações de greve, que passaram de duzentas no Estado do Rio de Janeiro e em São Paulo no período compreendido entre 1917 e 1920, são expressões das lutas de classes em nosso país.

criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.” (BELTRAMI, 2006, p. 45). Instituíram-se, assim, duas Escolas de Educação Física: uma civil e outra militar.

Para Ferreira Neto (1999), a influência da instituição militar na educação corporal ocorria desde tempos remotos, pois, independentemente do período histórico analisado, a arte da guerra dependia em maior ou menor grau da atividade corporal. A análise histórica do contexto brasileiro revela uma sucessão de golpes militares que influenciaram a dinâmica social da qual a Educação Física fazia parte.

Foi o velho exército de Deodoro da Fonseca e de Floriano Peixoto que instaurou a República em 1889, antes de entregar a direção da coisa pública aos civis. E foi ele também que deu fim à República oligarca, em 1930. Foi ele igualmente que permitiu em 1937⁴⁰ a instauração, pela força da ditadura, do Estado Novo de Getúlio Vargas. E o Exército, que sustentou essa experiência autoritária, chegando o momento, em 1945, depôs Vargas e estabeleceu um sistema democrático. Vigilantes, mas aparentemente inconsequentes, os fiadores da ‘ordem e do progresso’ se opuseram em 1945 e 1961 às autoridades legitimamente eleitas, mas em 1955 voaram em socorro da Constituição. Enfim, em 1964 os militares abandonaram seu papel ‘moderador’ tradicional para assumir a direção do sistema político (ROUQUIÉ, 1980 apud FERREIRA NETO, 1999, p. 73).

As experiências militares desenvolvidas no Brasil favoreceram a inclusão oficial do Método Ginástico Francês nos quartéis brasileiros, o que ocorreu no dia 12 de abril de 1921, por meio do Decreto nº 14.784. Em 1929, esse método foi adotado oficialmente nas escolas civis de todo o território nacional brasileiro (SOARES, 2007).

A introdução do chamado Método Francês é, também, um fato marcante. Originário, ainda, de Joinville-le-Pont, foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa. Adotado nas Forças Armadas, a sua obrigatoriedade foi estendida à esfera escolar (1931), ‘enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física’. O Regulamento de Educação Física da Escola Militar de Joinville-le-Pont foi a bíblia da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

De acordo com Goellner (1992), o método francês foi

⁴⁰ Para Oliveira (2004), após a tentativa fracassada da Intentona Comunista (1935), o governo impôs uma onda de repressão. Com receio de novas insurreições comunistas, em 1937, foi diluído o Congresso e instituído o Estado Novo. Nesse período, pela primeira vez, a Educação Física foi mencionada “[...] explicitamente numa Carta Constitucional (1937).” (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

[...] elaborado dentro de uma escola militar com fins direcionados especificamente para o adestramento, a disciplinação, a formação moral e física do soldado, a regeneração da raça e a formação do homem forte capaz de atender aos anseios de defesa e progresso da nação, não apenas mediante a luta nas guerras, mas também frente a sua atuação enquanto força de trabalho a produzir as riquezas da Pátria (GOELLNER, 1992, p. 69).

Os princípios gerais do método francês previam seis formas de trabalho físico:

1- jogos - forma de ginástica mais apropriada à vida escolar, não devia exigir esforços muito intensos de forma a responder às necessidades higiênicas e recreativas da criança; 2- flexionamentos - tinham por objetivo aumentar a flexibilidade dos segmentos corporais, corrigir a postura e a execução de determinados movimentos e suas finalidades eram a harmonia das formas e a melhoria da coordenação dos movimentos; 3- exercícios educativos - atuavam no aumento da força muscular e da potência de coordenação nervosa; 4- aplicações - aperfeiçoavam as capacidades já adquiridas e, em especial, a destreza, visando também o desenvolvimento da virilidade; 5- esportes individuais - tinham como objetivos o aperfeiçoamento físico do indivíduo e sua destreza para a utilização de suas forças físicas de forma econômica e eficiente; era necessário evitar a especialização esportiva precoce ou excessiva, de forma a evitar desequilíbrios corporais que acarretassem inconvenientes higiênicos e estéticos; 6- esportes coletivos - tendo como característica a possibilidade de trabalho em equipe, podia ser visto como o coroamento da Educação Física, mas era preciso ter cuidado com o desgaste excessivo de energia pela prática de esportes coletivos, por pessoas de organismo fraco, pois isso prejudicaria o desenvolvimento normal do indivíduo (BRASIL, 1960).

O método francês vigorou até meados da década de 1960, momento em que “[...] as atividades físicas centravam-se nos trabalhos atléticos e desportivos da escola inglesa.” (GOELLNER, 1992, p. 172).

A reedição do livro sobre o Método de Ginástica Francês, pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1960, é um indício de que esse método ainda era considerado um modelo importante de sistematização dos exercícios de Educação Física para fins de progresso e fortalecimento da nação.

Quanto mais nos aprofundamos no conhecimento dos modernos e dinamizados sistemas de Educação Física, mais nos convencemos da excelência do Método Francês da Escola de Joinville le Pont, que foi trazido ao Brasil pela Missão Militar Francesa e difundido por todos os rincões da Pátria, graças ao trabalho idealístico, à operosidade e ao espírito de civismo dos pioneiros da nossa Educação Física (COLOMBO, 1960, p. 3).

Em meados de 1950, após a segunda Guerra Mundial, a Educação Física passou por um processo de “desmilitarização” das aulas e o esporte começou a ser difundido como conteúdo hegemônico das aulas.

As aulas de Educação Física, que, “[...] nas primeiras quatro décadas do século XX [...]” (SOARES, 2005b, p. 53), eram práticas predominantemente militarizadas, passaram a ser subordinadas à instituição esportiva. Como as aulas incorporavam as bases do esporte de rendimento, eram confundidas com treinamento desportivo e o desempenho em competições esportivas era um importante critério para a contratação de professores para essa disciplina. Depois disso, a relação entre professor e aluno passa “[...] da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta.” (SOARES, 2005b, p. 54).

Por sua vez, a pedagogia da Escola Nova cedeu espaço para a pedagogia tecnicista, que incorporava os princípios de produtividade taylorista-fordista⁴¹, tornando-os centrais no processo educativo, com a finalidade de imputar à escola a lógica da produtividade sob o lema do “aprender a fazer”. Nesse período, o esporte passou por um processo de intensa difusão no interior da Educação Física, correspondendo ao crescimento da indústria, da área urbana e dos meios de comunicação de massa, que, por sua vez, contribuíram para divulgar e espetacularizar o esporte. É importante considerar que, nesse período, iniciava-se a esportivização de vários elementos da cultura corporal, como o judô, o karatê e a capoeira (BRACHT, 1992). Ou seja, não só os esportes se projetavam, mas seus próprios códigos essenciais de regulamentação rígida e racionalização de técnicas e meios que possibilitam a competição, a comparação de resultados e o estabelecimento de recordes.

⁴¹ O taylorismo não coincide com o fordismo, mas os elementos essenciais de ambos aglutinam-se, formando os princípios da produção em massa/rígida; por isso, a composição entre eles. O taylorismo caracteriza-se por um conjunto de preceitos de organização científica do trabalho, especialmente do industrial. Foi “elaborado” pelo norte americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que iniciou sua carreira como empregado da Bethlehem Steelwork, tornando-se, posteriormente, consultor de empresas. A preocupação de Taylor era racionalizar o processo produtivo para elevar os níveis de produtividade. Para obter uma maior direção científica do trabalho cindiu a concepção-elaboração da execução. Assim, o trabalhador foi expropriado de seu saber, passando a ter menor capacidade de organização. Isso foi conquistado pela parcialização e pela especialização das tarefas, pelo controle de tempos e movimentos e pela remuneração por desempenho individual. Ao modelo de produção proposto por Taylor somaram-se, posteriormente, os estudos de Henri Ford (1863-1947), que aprimorou o conjunto de preceitos e iniciativas tayloristas. A introdução da esteira rolante na linha de montagem proporcionou níveis ainda maiores de parcelamento e repetição mecânica das operações de trabalho e, conseqüentemente, uma maior desqualificação do trabalhador em termos de conhecimento total do processo de produção. Para Harvey (2010), uma das características marcantes no pensamento de Ford e que o distinguia de Taylor era a consciência de que, para uma produção em série, era necessário o consumo em massa. Logo, o trabalhador deveria ser persuadido a empregar seu tempo de não-trabalho no consumo.

O esporte também foi utilizado como instrumento ideológico nos projetos sociais em disputa durante a Guerra Fria. O sucesso olímpico, representado pela quantidade de medalhas conquistadas, era usado como forma de demonstrar a superioridade do modelo de sociedade defendido pelos blocos socialista e comunista. Sobre a relação entre o esporte e o ideal olímpico que representa a glória máxima da competição esportiva, é importante atentar para as observações de Taffarel (2009):

Constatamos que o ‘ideal olímpico’ tem ocultado as condições reais da prática esportiva na escola e no esporte de alto rendimento. Ocultou o nazismo em Berlim de 1938, o stalinismo em Moscou, em 1950, os jogos policiais de Seul em 1988, os ‘estados terroristas’ em 2004 [...] e, ocultou, também, em Pequim, a dramática destruição das forças produtivas do planeta (TAFFAREL, 2009, p. 190).

A massificação do esporte foi ainda mais intensa durante os anos da ditadura militar. Sua hegemonia como elemento das aulas de Educação Física teve forte teor ideológico, contribuindo para a conformação do país à lógica capitalista em associação com o imperialismo norte-americano e com os ditames do regime político vigente.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) oferecem elementos para a compreensão do período entre 1950 e 1960:

Aqueles foram anos de embate e de vitória de forças conservadoras - não se podem esquecer que eram tempos de Guerra Fria, agravada com a vitória de Fidel Castro, em Cuba⁴², em 1959, o que favorecia o clima de radicalização ideológica no país. Mas o foram também de intensa efervescência cultural e política. O país convivia com uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, de diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE). Militantes subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 26).

Diante de uma economia abalada, de um clima de intensa mobilização por parte das camadas populares e de efervescência de ideias socialistas, os setores mais conservadores da

⁴² “A revolução cubana de 1959, e as medidas sociais e políticas tomadas pelo regime de Fidel Castro, por exemplo, foram interpretadas pelos americanos como uma extensão dos projetos soviéticos de dominação da América Latina, região historicamente vinculada e subordinada a eles. Em vista disso, o governo americano adotou uma política denominada de “Aliança para o Progresso”, [...], que estimulava reformas sociais e estruturais na América Latina.” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 16).

sociedade, representados pelos principais empresários e militares, tinham receio de que toda a agitação pudesse fazer emergir um golpe comunista.

Nesse período consolidaram-se os acordos financeiros firmados entre as agências americanas e o Brasil para alavancar o crescimento da nação e solucionar os problemas de diversas ordens que o país enfrentava. Desse modo, em 1964, a ditadura foi incentivada pelos norte-americanos (KONDER, 2004), cujo objetivo era a conservação da ordem capitalista e a manutenção de privilégios estabelecidos pelos acordos firmados anteriormente.

O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, fortaleceu ainda mais o poder coercitivo do Estado, fazendo calar qualquer forma de manifestação contrária à ordem imposta. Nesse quadro de opressão e de readequações, foram elaboradas as Leis 5.540/68 e 5.692/71, cujas finalidades eram, respectivamente, a efetivação da reforma do ensino superior e a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Já a regulamentação da Educação Física para todos os níveis de ensino foi tema do Decreto-Lei nº 69.450 de 1971.

Nessa regulamentação, acentua-se o caráter de atividade física dado à Educação Física escolar: “§ 1.º - A **aptidão física** constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.” (BRASIL, 1971 apud BRASIL, 1972, p. 59, grifos nossos). A intenção de melhorar a aptidão física e a saúde dos indivíduos alinhou-se ao objetivo de desenvolver a socialização, bem como o senso moral e cívico. Por conseguinte, as aulas eram nomeadas de “sessões”, havendo recomendação para que não fossem realizadas em um único dia ou em dias consecutivos, de forma a proporcionar o descanso e a recuperação orgânica necessária aos alunos.

Para o ensino primário e médio, eram destinadas três sessões semanais e, para o ensino superior, duas. O tempo destinado a cada sessão era de 50 minutos, o que não incluía o tempo para a preparação dos alunos, como instruções e exercícios de aquecimento. As turmas eram compostas por “[...] 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971 apud BRASIL, 1972, p. 59).

No que diz respeito às avaliações dos alunos, percebe-se a preocupação do Estado em aferir o nível de aptidão física com vistas à detecção de talentos esportivos.

Art. 11 – O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais (BRASIL, 1971 apud BRASIL, 1972, p. 60).

Observa-se, portanto, que a valorização da aptidão física e do treinamento físico na Educação Física não era um objetivo novo; porém, o predomínio do esporte como conteúdo das aulas é uma característica do período militar. Logo, treinamentos e competições que impediam alguns “alunos-atletas” de participar das sessões de Educação Física eram considerados como “[...] atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.” (BRASIL, 1971 apud BRASIL, 1972, p. 60).

As atividades de Educação Física eram essencialmente “práticas”, salvo quando os espaços destinados à “prática” estavam impossibilitados de ser utilizados. Em alguns casos, a participação dos alunos nas atividades físicas era facultativa: 1- Aos alunos que trabalhavam, no mínimo, seis horas diárias; 2- Aos maiores de trinta anos; 3- Aos que estivessem prestando serviço militar; 4- Aos que fossem ou estivessem incapacitados fisicamente para a realização de atividades físicas.

A ênfase no ensino do esporte estava ligada à supervalorização das técnicas, regras e táticas, ou seja, aos meios de se conquistar vitórias e de se aumentar o rendimento atlético.

Pode-se considerar que esse tecnicismo em Educação Física é apenas um desdobramento do que ficou conhecido como tecnicismo educacional. Com o objetivo de alavancar a economia brasileira e elevar o país no contexto econômico mundial, a educação ganhou relevo e contornos tecnicistas ao mesmo tempo em que a Teoria do Capital Humano⁴³ passou a ser aplicada à educação: “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho.” (FRIGOTTO, 2010a, p. 51).

No momento em que, tanto no setor produtivo quanto no educacional, as relações firmadas com os Estados Unidos se intensificaram, muitas empresas multinacionais se instalaram no Brasil e estimularam a modernização da produção nacional. O problema da carência da mão-de-obra especializada foi solucionado em parte com a disponibilização de bolsas de estudos para que os alunos “excepcionais” pudessem estudar nos Estados Unidos. Ao retornar ao Brasil, esses alunos assumiam importantes postos de trabalho. Além disso, fortaleciam o consumo de produtos norte-americanos e incorporavam princípios de

⁴³ “A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais de formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para as empresas e, também, para os trabalhadores. Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu ‘capital pessoal’, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado futuro.” (CATTANI, 2002, p. 51).

produtividade taylorista-fordista, como “[...] rendimento, produtividade, eficiência e eficácia. É o período de predomínio dos objetivos operacionais, da fragmentação dos conteúdos, da ênfase na **organização do processo educacional, nos métodos e nas técnicas de ensino.**” (MELLO, 2009, p. 129, grifos nossos).

O destaque dado à organização do processo de ensino sugeria uma ênfase na didática, ainda que isso não significasse uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno para a ascensão a níveis mais complexos de pensamento.

Os estudos do pedagogo e professor de Educação Física Faria Júnior (1969), autor da obra *Introdução à didática de Educação Física*, publicada pela Divisão de Educação Física, órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, e apresentada pelo Tenente-Coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, então Diretor da Divisão de Educação Física do MEC, demonstram a influência dessas teorias na Educação Física. Com as palavras do próprio autor:

Finalmente, podemos afirmar que, sómente com a eliminação do analfabetismo, com a melhoria da capacidade produtiva de nossos jovens, com currículos mais simples e menos pretensiosos e com o emprego de novos métodos de trabalho, podemos modificar o quadro comparativo abaixo mencionado, onde avulta a deficiência de nosso sistema escolar comparado com o dos E.U.A. e da U.R.S.S (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 21-22).

Fica transparente a associação entre a capacidade de leitura e escrita, o potencial produtivo e um discurso que sinaliza a necessidade de se “ensinar menos e melhor”, ou seja, ensinar o que será útil para o trabalho. O quadro comparativo a que se refere o autor demonstra que, de cada mil alunos matriculados na primeira série primária, apenas 170 concluíam o ensino superior nos Estados Unidos. Esse índice diminui para 70 na União Soviética, caindo para 10 no Brasil. Os números serviriam para confirmar a relação de causa e efeito entre o nível de escolaridade e o potencial produtivo de uma nação.

Além do próprio título da obra, que indica que a didática estava sendo valorizada, a apresentação feita pelo Tenente-Coronel traz indícios de uma hipertrofia da técnica como conteúdo essencial da didática:

- as Escolas Superiores de Educação Física são as únicas que, entre as instituições que preparam professores, não têm a Didática, cujo objetivo específico é justamente o estudo das **técnicas** de ensino, como disciplina constante de seus currículos;
- o moderno conceito de Educação Física requer o que se pode chamar de uma ‘nova **técnica** de ensino’, que traduz, no campo prático, os princípios teóricos já aceitos pela maioria dos nossos professores de Educação Física.

Cumpra releva ainda que o trabalho ora apresentado constitui fase importante na evolução **técnica** do PROGRAMA DE PUBLICAÇÕES da Divisão de Educação Física, que busca o aperfeiçoamento dentro dos novos conceitos de comunicação. A experiência assimilada pautará certamente as nossas futuras publicações.

Considerando nossa diretiva, à frente da Divisão, de apoiar decisivamente o aperfeiçoamento **técnico** da Educação Física e dos Desportos, esperamos, com esse empreendimento, cumprir mais uma etapa de nossos objetivos (FERREIRA, 1969, s/p, grifos nossos).

Na obra mencionada, a técnica é apresentada com um caráter instrumental. Isso pode ser constatado quando o autor explicita os objetivos da Educação Física. Esses fins, ou objetivos, são denominados de “transformações” e classificados em três níveis: habilidades, conhecimentos e ideais. As habilidades referem-se à aquisição das faculdades motoras superiores; os conhecimentos estão relacionados à elevação da inteligência humana; os ideais demarcam a capacidade de socialização. Sem menosprezar os dois primeiros níveis, o autor salienta a importância do último, pelo seu acento moral.

Assim, aos controles sociais, que procuram impedir que os baixos impulsos dominem o indivíduo, dá-se o nome de ideais. Os ideais formam uma terceira categoria de objetivos, que intervêm no processo a que denominamos educação. O professor de Educação Física deve procurar desenvolver ideais positivos como o de levar uma vida normal e sadia, de respeito às leis, de cumprimento aos deveres escolares, de eficiência e esmero no trabalho escolar e um sem-número de outros (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 66).

Os citados objetivos referem-se aos fins gerais do processo educativo e não somente a uma disciplina curricular. Além de o ensino, de modo geral, conter um forte teor ideológico, conservador das condições econômicas e políticas, foi implantada a disciplina: “Ensino de Moral e Cívica”, no 1º e no 2º graus, e ‘Estudo de Problemas Brasileiros’, na universidade, inclusive na pós-graduação. Investir significava também moldar o ‘capital humano’.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 31).

No que concerne à questão ideológica, havia um esforço por parte dos aparelhos de Estado em desenvolver, em todos, a consciência de que o regime político vigente era imprescindível para a “ordem e o progresso” e para a própria área da Educação Física:

Com o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começamos a viver uma nova era na educação. Passamos de um sistema altamente centralizado para outro em que predomina a **descentralização** administrativa e pedagógica. Desta maneira, cada unidade escolar tem o direito de definir sua política e filosofia educacionais, o currículo, seus

programas, os critérios de seleção, avaliação e promoção. Vivemos, assim, um período que poderíamos chamar de múltiplas responsabilidades [...]. A unificação ou **padronização** dos ‘programas’ **impedia** qualquer experiência pedagógica e, por conseguinte, **qualquer progresso na Educação Física** (FARIA JÚNIOR, 1969, p.68, grifos nossos).

O autor está se referindo à Lei 4.024/1961, mas é interessante observar que os pressupostos de descentralização não foram alterados pela Lei 5.692/1971; ao contrário, foram acentuados e “[...] os interesses privados foram amplamente atendidos.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 33).

Os princípios de descentralização e de liberdade eram disseminados como aspectos positivos, que permitiriam às unidades escolares resolver mais facilmente seus impasses e necessidades. Sob aconselhamento e financiamento do Banco Mundial⁴⁴, a participação e o envolvimento das comunidades em projetos sociais tinham como finalidade imprimir na consciência comum a sensação de autonomia dos indivíduos e de valorização dos anseios populares pelo Estado (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Em meados da década de 1970, com o término do conhecido “milagre econômico”, que, segundo Konder (2004), foi sustentado pelo arrocho salarial, ocorreu um deslocamento do discurso de segurança nacional para o debate sobre a integração nacional como paliativo para as consequências da desigualdade social no Brasil. Para esse objetivo, o esporte poderia dar suas contribuições.

A própria competição – **processo social básico das sociedades modernas** – é exercitada na prática esportiva, num verdadeiro aprendizado para a vida social, tendo o jovem amplas oportunidades de aprender a obedecer as regras do jogo e a respeitar os direitos do adversário ou do concorrente, tal como deve suceder na realidade (TOSCANO, 1974, p. 22-23, grifos nossos).

A capacidade de socialização pelo esporte soma-se aos objetivos de aprimoramento físico da população, juntamente com a intenção do Poder Público em massificar o esporte,

⁴⁴ O Banco Mundial é uma organização criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods. Estiveram reunidos, sob a hegemonia dos Estados Unidos, os dirigentes dos 44 países centrais da economia mundial para debater os rumos do pós-guerra. Como medidas para impulsionar o mercado mundial e evitar a emergência de novas crises internacionais, foram criadas algumas instituições como o Banco Mundial que atualmente é “[...] o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos.” (SOARES, 2009, p. 15). Com relação ao Brasil, “[...] até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a ‘modernização’ do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente.” (SOARES, 2009, p. 17).

tanto para o lazer da população quanto para melhorar o nível dos atletas de alto rendimento. Segundo o artigo 5º da Lei nº 6.251/1975, da política nacional de Educação Física e Desportos:

Art. 5º - O Poder Executivo definirá a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com os seguintes objetivos básicos: I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975 in BRASIL, 1976, p. 7-8).

Nesse período foram organizados os Laboratórios de Aptidão Física, ligados a órgãos governamentais e universidades que tinham interesse no desenvolvimento de estudos no campo da Fisiologia do Esforço. Um exemplo do que estamos afirmando é a criação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul/CELAFISCS (CASTELLANI FILHO, 2007).

No final da década de 1970 e início de 1980, ganhou força no Brasil o movimento internacional *Esporte Para Todos* (EPT). O movimento- EPT, segundo Costa e Takahashi (1983), tinha por objetivos: 1- Orientar o tempo livre da população; 2- Melhorar a saúde do povo de modo adequado “[...] às condições locais das diferentes comunidades.”; 3- Organizar e mobilizar as comunidades para o trabalho coletivo, em forma de mutirão, fortalecendo “[...] o sentimento de vizinhança, de bairro, de região e de Município.”; 4- “Estimular a congregação e solidariedade popular, dando ênfase à unidade familiar, às relações pais e filhos, à participação feminina e à valorização da criança e do idoso.” (COSTA e TAKAHASHI, 1983, p. 4); 5- Reforçar o sentimento de nação, integração nacional e de povo; 6- Humanizar as cidades; 7- Valorizar a natureza; 8- Aderir à prática esportiva; 9- Aderir ao esporte organizado; 10- Congregar o apoio do povo aos órgãos públicos e privados que organizam os mutirões esportivos (COSTA e TAKAHASHI, 1983).

Pelos objetivos referidos, percebemos a preocupação do Estado em utilizar o esporte como forma de coesão social e de amenização das desigualdades sociais, confirmando a afirmação de Konder (2004) sobre o deslocamento do discurso da defesa nacional para o de integração social, com especial atenção às populações mais pobres.

Num país como o Brasil, que exhibe diferenciação social de importância, é natural que seja discutível qualquer atividade que não seja incluída entre as prioridades das pessoas carentes. O EPT, entretanto, pertence às necessidades básicas da população mais pobre se entendemos que o lazer

ativo é a complementação do próprio alimento e do trabalho. Verdadeiramente, o EPT é uma atividade efetiva e de direito das pessoas de menor recurso e, com vistas nisso, o movimento brasileiro organizou suas bases, diferente de campanhas estrangeiras. Estas assertivas são comprovadas pela prática do futebol pelada, hoje adotado em massa pela população pobre em nosso país. Além disso, o EPT não deve ser interpretado como uma atividade típica de assistência social, mas sim como um meio de desenvolvimento comunitário; algumas organizações, nessas condições, usam atividades de EPT para contato com comunidades pobres que aceitam com maior facilidade do que outras práticas sociais (COSTA e TAKAHASHI, 1983, p. 9-10).

Nessa conjuntura, a Confederação Nacional das Indústrias incentivava as empresas a investir na prática esportiva de seus funcionários como meio de proporcionar bem-estar pessoal e, conseqüentemente, maior capacidade produtiva. A própria área da Educação Física se transformava em um campo profissional em expansão com várias possibilidades de atuação.

[...] o ensino é apenas uma área de atuação. Já que o profissional de Educação Física tem ainda como opção a organização de grupos esportivos oficiais e recreativos principalmente em colônias de férias e acampamentos. A criação e organização de Grêmios em **indústrias** têm se mostrado em franca ascensão (LIMA, 1986, p. 2, grifos nossos).

O estímulo à prática de atividades esportivas tinha um duplo caráter: absorver a mão-de-obra proveniente dos cursos de graduação em Educação Física que se alastraram pela iniciativa privada⁴⁵ e favorecer o aumento da produtividade dos trabalhadores pela redução do *stress* e pela propagação do sentimento de abnegação, disciplina e devoção ao trabalho.

Em entrevista à Revista *Mocidade* (1986), José Carlos Brunoro, símbolo de talento e competência, técnico da equipe Pirelli de voleibol de Santo André do ano de 1986, afirma: “Para se chegar à fama e ao sucesso com a Educação Física é preciso, otimismo, paciência e muita renúncia. O bom profissional não tem horário e muito menos fim de semana” (LIMA, 1986, p. 03).

A influência do esporte pode ser sentida na própria formação acadêmica do professor de Educação Física. Tal formação era pautada basicamente em áreas como a biologia e fisiologia, ligadas às ciências naturais. Esse arcabouço teórico, somado aos ditames do regime

⁴⁵ “O aumento indiscriminado do número de escolas de Educação Física no período de 1968 a 1975, embora tenha sido um sintoma de abertura do mercado de trabalho, provocou uma inevitável queda da qualidade de ensino, obrigando estas escolas à absorção de pessoal docente sem os requisitos mínimos para exercer as suas funções.” (MEDINA, 1994, p. 50).

político, contribuía para uma concepção de neutralidade das práticas corporais. A professora Maria Lenk (1915-2007), em depoimento a Castellani Filho (2007), desabafa:

[...] quem está ligado ao esporte raramente se interessa por política. Eu mesma se você me perguntar se sou a favor da ditadura ou da democracia, se sou a favor de regime x, y ou z, eu responderei que não me interessa pela forma política, eu me interesse é em saber o que eles já conseguiram fazer em função da Educação Física e do Desporto (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 172).

Os estudos apontam que, historicamente, a Educação Física esteve vinculada ao paradigma biológico de naturalização das relações sociais. Ao mesmo tempo, a repressão e a censura ditatorial diminuía as possibilidades de se criticar a ordem econômica e política vigente. O processo de redemocratização possibilitou uma intensa produção teórica nos campos da educação e da Educação Física. Avultaram, de maneira mais sistemática, as críticas às funções historicamente desempenhadas por essa disciplina no contexto da escola erigida no seio da sociedade capitalista. Nesse quadro teórico, as ciências sociais passaram a embasar a análise da Educação Física, que atuava

[...] ora formando um sujeito com bases higiênicas-eugênicas, ora formando a força de trabalho disciplinada, ora formando o sujeito ‘amigo dos Estados Unidos’ e atletas para a grandeza nacional. [...] sempre a partir do entendimento do ser humano biologicamente determinado e moralmente disciplinado para melhor se adaptar à lógica da sociedade capitalista (MELLO, 2009, p. 132).

O movimento crítico que se fortaleceu entre as décadas de 1970 e 1980, especialmente no período pós-ditadura, fez parte da conjuntura internacional de significativas mudanças econômicas seguidas da readequação das funções do Estado à reestruturação produtiva em curso.

Com efeito, a cessação do Estado ditatorial brasileiro e o movimento crítico da Educação Física incentivado pela liberdade de expressão, conquistada na abertura democrática, só podem ser compreendidos por meio de uma análise que os relacione aos novos rumos do capitalismo mundial e do novo quadro produtivo, bem como à correspondente reordenação do Estado e da política.

2. A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nossos objetivos, neste capítulo, são refletir sobre o novo modelo produtivo demandado pelas necessidades de manutenção da infra-estrutura econômica e relacioná-lo ao remodelamento do Estado com seus ajustes políticos. Pretendemos, à luz desse quadro, analisar modificações ocorridas na Educação Física.

2.1. Características da crise estrutural

A reestruturação do capitalismo contemporâneo foi decorrente da crise⁴⁶ econômica mundial instaurada em meados de 1970. Essa crise indicava uma saturação do modelo de produção taylorista-fordista que até então tinha sustentado “[...] o padrão de acumulação do capitalismo nos últimos cinquenta anos [...]” (FRIGOTTO, 2010b, p. 21).

Ao analisar esse processo, Mészáros (2011a) afirma que a principal característica da crise, e que lhe vale a adjetivação de “estrutural”, é o seu caráter de permanência, ao contrário de crises cíclicas, como a de 1929-1933, que, após um período de estagnação econômica, deu lugar ao Estado do Bem Estar Social⁴⁷.

⁴⁶ As análises marxistas revelam que as crises são inerentes ao sistema capitalista, portanto, não podem ser consideradas anormais. Já os pressupostos liberais são de que as crises decorrem da má administração do Poder Público. Assim, a concentração do poder e a excessiva intervenção do governo na vida privada das pessoas são alvos das críticas dos defensores do liberalismo contemporâneo. Nesse sentido, é viável um “governo de leis” e não um “governo de homens”. Segundo Friedman (1985): “O governo solicita o autocontrole ao capital e ao trabalho devido à incapacidade do poder público de gerir seus próprios negócios - o que inclui o controle do dinheiro - e à tendência humana natural de passar a responsabilidade a outrem.” (FRIEDMAN, 1985, p. 124).

⁴⁷ O Estado do Bem Estar Social (*Welfare State*), ou modelo keynesiano, abrangeu o conjunto de ações e medidas assumidas pelo Estado para a manutenção da estabilidade econômica e social no pós-guerra até meados da década de 1970. Harvey (2010, p. 129) detalha: “Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativo, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimentos públicos – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.”.

Para o autor, os efeitos da crise estrutural do capital colocam em perigo a própria sobrevivência da humanidade, por conta do esgotamento, da degradação dos recursos naturais e do risco de um conflito militar com o emprego de armamento atômico.

Antunes (1999b) elabora um quadro descritivo das principais características da crise estrutural:

1) **queda da taxa de lucro**, dada, dentro outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) **o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista** de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3) **hipertrofia da esfera financeira**, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) **a maior concentração de capitais** graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) **a crise do *welfare state*** ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e a sua transferência para o capital privado; 6) **incremento acentuado das privatizações**, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico (p. 29-30 grifos nossos em negrito).

Um dos principais sinais da crise foi o enfraquecimento da moeda norte-americana, acompanhado da formação do mercado do eurodólar, e o rompimento do acordo de *Bretton Woods*⁴⁸, que havia transformado “[...] o dólar na moeda-reserva mundial.” (HARVEY, 2010). Porém, tanto o acordo de *Bretton Woods* efetivado na década de 1940 quanto sua solução de continuidade na década de 1970 foram estratégias para a estabilização da crise que emanava dos Estados Unidos como centro do capitalismo mundial.

A liberalização e a desregulamentação financeiras, ilustradas pela supressão do acordo de *Bretton Woods*, criaram condições para que os Estados Unidos desenvolvessem ainda mais

⁴⁸ “O acordo de Bretton Woods, em 1944, assegurou o controle da mobilidade do capital, estabelecendo o padrão dólar-ouro como moeda de referência internacional. Esse acordo foi baseado em três princípios: 1) ‘paridade entre as moedas; 2) câmbio estável (porém flexível); 3) controle sobre a mobilidade do capital’. Os EUA tinham interesse que houvesse a paridade entre as moedas, como forma de restabelecer o comércio internacional livre de barreiras.” (ALMEIDA, 2003 apud MARONEZE, 2011, p. 24).

seu poderio financeiro, bem superior ao próprio capital industrial, e assim se atenuassem as consequências da crise (CHESNAIS, 1997).

A crise demandou medidas para amenizar seus efeitos. Entre elas, encontramos a intensificação da flexibilização e da desregulamentação (ou outras formas de regulação) tanto dos processos produtivos quanto da força de trabalho, do mercado e das finanças.

No que tange à flexibilidade produtiva, importante característica da reestruturação da produção em resposta à crise atual, Harvey (2010) esclarece:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada com um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (HARVEY, 2010, p. 140).

A rigidez da linha de montagem com maquinaria pesada, produção em série, em larga escala, e estocagem de produtos com o objetivo de antecipar demandas, também conhecida por *just-in-case*⁴⁹, começou a dividir espaço com processos produtivos de base leve e flexível, nos quais a introdução da informática e da micro-eletrônica teve papel fundamental. Isso tornou possível uma produção automatizada e programável para diversos fins, com estoque diminuto ou suprimido. O atendimento é feito com base em encomendas e em demandas específicas e momentâneas do mercado.

No novo modelo, a produção, denominada pela expressão *just-in-time*, é executada no tempo e na quantidade exata, em pequenos lotes. Esse modelo favorece uma melhor e mais rápida adaptação das empresas aos riscos do mercado, que se torna cada vez mais volátil.

A produção na medida certa teve a importante contribuição do sistema *kan-ban*: “Nascido nos Estados Unidos, o método Kan-ban será efetivamente elaborado e aplicado no

⁴⁹ Podemos afirmar que as expressões *just in case* e *just in time* se referem respectivamente a dois modelos opostos de organização da produção capitalista. O primeiro era regido pela demanda, que era superior à oferta, de forma que, mesmo produzindo em grande quantidade, a venda estaria garantida; o segundo baseia-se na oferta, pois o poder de compra tornou-se inferior à capacidade produtiva. Nesse contexto, é mais interessante pensar na qualidade dos produtos e no potencial de marketing como fator de criação de necessidades cada vez mais efêmeras e fúteis (CORIAT, 1988).

Japão, particularmente pela empresa Toyota.” (CORIAT, 1988, p. 50). O método *kan-ban* consiste em um

[...] sistema visual de informação utilizado para administrar o JIT (*Just in time*). Este sistema utilizado pela primeira vez, pela Toyota japonesa, constitui-se de um conjunto de cartões que indica a quantidade necessária de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas para se suprir a célula seguinte (cliente) (CATTANI, 2002, p. 174).

As ordens de serviço contidas nas fichas, também designadas por cartões, seguem o fluxo inverso dos moldes tradicionais, ou seja, caminham do fim para o início do processo, com vistas ao estoque zero. Além disso, o controle de qualidade passa a ser realizado simultaneamente à execução dos produtos, ao passo que, na produção rígida, isso era feito por diferentes pessoas e em momentos distintos.

O conjunto de preceitos que norteavam a produção rígida se popularizou como “taylorismo-fordismo”; já os componentes nucleares da produção enxuta ou flexível estão sendo denominados de “toyotismo”.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão, arrasado, precisou se reerguer e estabilizar sua economia. Assim, na década de 1950, na tentativa de empreender o crescimento industrial e o desenvolvimento econômico, Eiji Toyoda foi conhecer a indústria automobilística americana, tida como modelo de sucesso. O paradigma de produção em massa, porém, não poderia ser aplicado ao contexto japonês, em razão do pequeno mercado consumidor, da escassez de capital e matéria-prima, de uma mão-de-obra não especializada e da indisponibilidade de espaço para a estocagem de produtos. Por isso, na realidade nipônica, foi necessário ajustar e modificar a forma de produção (CAVALHEIRO NETO, 2006).

Com a ajuda de Taichi Ohno, engenheiro especialista em produção, Toyoda foi imprimindo gradativas modificações na indústria automobilística Toyota, as quais contribuíram para o recrudescimento do mercado japonês e para o estabelecimento de princípios de produção que se tornaram elementos de combate à crise estrutural eclodida entre as décadas de 1960 e 1970 (CAVALHEIRO NETO, 2006).

Diante do quadro de desemprego estrutural estabelecido, ao mesmo tempo em que se adotam novas formas de trabalho, retomam-se antigas práticas. Assim, a acumulação flexível

[...] combina formas sofisticadas de apropriação de mais-valia – apoiadas na teleinformática e em práticas de controle e gestão do trabalho que mistificam e obscurecem os mecanismos de dominação do capital – com formas mais antigas, baseadas no prolongamento da jornada de trabalho e no arrocho

salarial, incrementando e aperfeiçoando a exploração capitalista do trabalho (JINKINGS, 2010, p. 173).

O emprego fixo, formal e estável cede espaço ao trabalho informal, em tempo parcial, temporário, subcontratado, terceirizado⁵⁰, domiciliar, bem como ao setor de serviços. Além disso, adota-se o incentivo ao voluntarismo como um meio de o Estado amenizar certos problemas sociais com baixo ou nenhum custo financeiro.

A flexibilização e a desregulamentação do trabalho contribuem para minimizar as responsabilidades e os compromissos das empresas sobre os funcionários e, assim, fortalecer o capital e intensificar a exploração de mais valia. Com isso, tanto a admissão dos trabalhadores em períodos de aquecimento do mercado quanto o seu descarte em momentos de arrefecimento podem ser executados com o mínimo de prejuízo aos contratantes. Em conclusão, o controle sobre o trabalhador torna-se cada vez mais intenso.

Os novos delineadores da produção têm implicações diretas na organização do trabalho. Em decorrência da diversificação e do requinte do instrumental de trabalho e dos produtos, os trabalhadores, que antes eram submetidos a tarefas parcializadas e repetitivas nas linhas de montagem, passam a realizar várias operações e até a controlar a qualidade dos objetos, resolvendo tanto os problemas apresentados nas ilhas de produção quanto os do próprio mercado.

Aparentemente, a demanda por um trabalhador polivalente, criativo, flexível, cooperativo e inovador poderia ser considerada como uma valorização do desenvolvimento humano do indivíduo; ou seja, estaria ocorrendo a “recuperação” da subjetividade que se encontrava embrutejada na produção em massa. Na verdade, a instabilidade do mercado exige a polivalência do indivíduo e que ele saiba aproveitar as possibilidades de subsistência e de empregabilidade que se apresentam, de forma a se adaptar às mutações do mercado (GALUCH; PALANGANA, 2008).

Ao mesmo tempo, a lida com o aparato tecnológico de ponta imprime em alguns indivíduos uma sensação de evolução do trabalho. Todavia, ocorre o inverso. Para a grande maioria dos trabalhadores, as operações que realizam prescindem do entendimento da

⁵⁰ O trabalho subcontratado é aquele em que uma empresa transfere parte de suas atividades à outra unidade empresarial. Quando essa transferência abrange tarefas fins da empresa contratante, tem-se a terceirização; logo, toda terceirização é uma subcontratação, mas nem toda subcontratação é um processo de terceirização (CATTANI, 2002). Se uma escola contrata uma empresa para realizar a limpeza de suas dependências estamos diante de uma subcontratação, mas, se a escola contrata uma empresa para dar aulas aos alunos, ocorre a terceirização. O primeiro caso é o de repasse de uma atividade auxiliar da escola; o segundo é o da transferência de uma atividade fim da instituição escolar.

estrutura e do funcionamento do instrumental que utilizam, pois a própria elaboração desses instrumentos já foi feita com o objetivo de valorizar o capital e não o trabalhador. Para tal objetivo, o saber fazer e o próprio treinamento em serviço bastam.

No que diz respeito à elevação da exploração do trabalhador, “A *simultaneidade* da crise, tanto na materialidade quanto na subjetividade da *classe-que-vive-do-trabalho*, torna-a muito mais intensa.” (ANTUNES, 1999a, p. 149, grifos no original). A integração e o envolvimento do sujeito no processo motivam-no a fazer parte de uma equipe, a “vestir a camisa” da empresa e, possivelmente, em alguns casos, obter gratificações e participação nos lucros. O contexto em que predomina o sentimento de pertencimento e de maior motivação para o trabalho

[...] desenvolve o *sindicalismo de participação* em substituição ao *sindicalismo de classe*. Participar de tudo [...], desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o *que* e para *quem* se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital (ANTUNES, 1999a, p. 148, grifos no original).

Ao comparar as exigências dos antigos processos industriais com a produção atual, Leonel (2007) destaca: “Comandadas por lógicas diferentes, as sociedades industriais privilegiam a esfera racional em detrimento da afetiva, enquanto que a lógica atual, tendo que ser cooperativa e criativa, recupera a esfera subjetiva.” (LEONEL, 2007, p. 12).

A subjetividade não é valorizada apenas pelas novas exigências da produção, mas pela própria “condição pós-moderna”, que coloca em destaque a estética e a cultura. Harvey (2010) descreve em linhas gerais o que classifica como “condição pós-moderna”:

A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas (HARVEY, 2010, p. 293).

Diante das transformações que caracterizam os “[...] períodos de confusão e incerteza, a virada para a estética (de qualquer espécie) fica mais pronunciada [...]”. Isso se deve à “[...] suscetibilidade à experiência cambiante do espaço e do tempo exatamente por envolverem a

construção de representações e artefatos espaciais a partir do fluxo da experiência humana. Elas sempre servem de intermediário entre o Ser e o Vir-a-Ser.” (HARVEY, 2010, p. 293).

O colapso das experiências do Leste europeu no fim da década de 1980 e início de 1990, divulgadas equivocadamente como “socialismo real”⁵¹, contribuiu para robustecer a noção do capitalismo como única possibilidade de projeto social. Concomitantemente aos insucessos das tentativas de oposição ao capital, a ideologia burguesa passou a disseminar a ideia de que estaríamos vivendo uma nova sociabilidade. Nesse sentido, o recurso aos prefixos “pós” e “neo” são incessantemente utilizados como manobra linguística que visa apresentar algo que concretamente inexistente.

Da mesma forma que os principais exemplos que tentavam se contrapor ao capital caíram por terra, a metanarrativa marxiana que analisa e critica profundamente o atual sistema ficou desmerecida. Assim, o trabalho, como categoria central de análise da realidade, cedeu espaço à cultura e à linguagem, o que favorece o consenso sobre a tese do fim do trabalho no capitalismo contemporâneo, marcada pelo desemprego estrutural e pela defesa da inexistência de classes sociais.

Antunes (1999b) analisa e rechaça tais argumentações. A despeito da nova roupagem, o período atual não prescinde do trabalho como elemento estruturante e como *protoforma* da atividade humana, já que a relação capital, trabalho assalariado e Estado, as três dimensões do sistema *sóciometabólico* do capital, é mantida (MÉSZÁROS apud ANTUNES, 2011).

Os ideólogos de uma “nova sociedade” utilizam a argumentação linguística e o apoio de teorias idealistas para explicar que as alterações ocorridas nas últimas décadas erigiram novas formas de relacionamento social, nas quais o trabalho não ocupa mais a posição central.

Devemos lembrar, então, a crise da ‘sociedade do trabalho’ no final do século XX e como tal modelo social vem sendo substituído por condições diferentes de vida que, em um primeiro momento foram descritas como pós-modernas. O trabalho deixa de ser um valor central, que cria identidade. É um elemento necessário. Mas não nos tem dado nem identidade nem prazer, nem ao menos, agora, engaja a todos. Há para o bem e para o mal, pessoas que não trabalham ou que já descartaram suas identidades da condição de trabalhador. O aumento do número de pessoas desvinculadas do trabalho em vários sentidos, em centros urbanos, favorece o surgimento de tipos, e com

⁵¹ Mézáros considera que as experiências do Leste Europeu, erroneamente chamadas de “Socialismo Real” ou “Bloco Socialista”, embora fossem “[...] resultado de uma revolução social que procurou destruir o capital, foram por ele fagocitadas.” (ANTUNES, 2011, p. 10-11). O autor diferencia capital de capitalismo, para ele o capital existiu antes do capitalismo e o capitalismo é somente uma forma de manifestação do capital que pode existir nas sociedades pós-capitalistas como no caso supracitado. O sociometabolismo do capital é formado pelo capital, pelo trabalho assalariado e pelo Estado, de forma que a extinção do capital depende da supressão conjunta dos três vértices (ANTUNES, 2011).

isso há um maior volume do que chamo de ‘sociedade para os olhos’, uma **sociedade do corpo** (GHIRALDELLI JÚNIOR⁵², 2007, p. 77, grifos nossos).

Ghiraldelli Júnior (2007) compreende que a escassez de trabalho formal e regulamentado encaminha-nos para uma nova sociedade, na qual o próprio sujeito “descarta sua identidade de trabalhador”, por conseguinte, desconsidera que tal situação é uma imposição material e não uma escolha pessoal. Mesmo não tendo um posto de ocupação definido, a condição de não-proprietário dos meios de produção caracteriza o sujeito como membro da classe trabalhadora.

Além do mais, o trabalho em seu aspecto ontológico caracteriza-se como atividade fundante do ser humano; assim, do ponto de vista histórico, é a atividade primordial para a manutenção da vida humana. Por suposto, não é possível pensar em uma humanidade descolada de sua base material. Para o homem fazer história, é preciso estar vivo, o que, por sua vez, demanda a satisfação das necessidades fisiológicas elementares.

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida (MARX, 2008, p. 21).

Embasado no pragmatismo, Ghiraldelli Júnior (2007) toma os Estados Unidos como exemplo educacional para o Brasil e critica a influência europeia que desprestigia a psicologia comportamental e a filosofia naturalista norte-americana. Para o autor, vivemos um tempo em que educação significa transformação de comportamentos “[...] e isso tem muito a ver com mudanças de atitudes físicas, motoras – ou não é nada.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 20). Uma vez que educar é modificar hábitos e comportamentos: “Fizemos da educação uma *educação física*.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 21).

Cada vez mais, os que entram para a escola percebem que há condicionadores físicos para toda e qualquer atividade mental nos dias de hoje, e eles são claramente determinados. Esse ‘treinamento corporal’ não é mais tarefa exclusiva das aulas de educação física ou similares. Saber é saber fazer, *Know-how*; incorporamos a expressão em inglês, sem tradução, não à

⁵² Paulo Ghiraldelli Júnior possui graduação em Filosofia e em Educação Física e Doutorado em Filosofia e em Filosofia da Educação. Na década de 1980, desenvolveu estudos que vinculavam a prática da Educação Física à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta por Libâneo. Atualmente, seus estudos e pesquisas são direcionados à filosofia pragmatista.

toa. E saber fazer algo é, antes de tudo, *saber dispor o corpo* para seguir um caminho e não outro. Isto é, temos alterado nosso comportamento físico para nos adaptarmos às novas máquinas que nos possibilitam ter idéias. Ninguém mais tem idéias e cria algo se não tiver o corpo adaptado ao uso, durante mais de 16 horas, do computador em rede de internet, ou intra-redes. Estamos tão dentro de treinamentos corporais quanto Chaplin estava no *Tempos Modernos*. Mas, agora, de maneira muito mais orgânica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 20-21).

Fica claro nas palavras do autor que a educação deve servir para a adaptação às novas demandas sociais, o que, em última instância, significa atender ao mercado. Considerando-se que toda educação agora é educação física, podemos levantar a hipótese de que a Educação Física como componente curricular torna-se obsoleta porque perdeu sua especificidade.

Se há a valorização do aspecto prático das ações humanas na operação dos instrumentos de trabalho, ocorre o inverso com o conhecimento científico, especialmente para a maior parcela da população. Assim, temos o “recuo da teoria” (MORAES, 2003), pois, à medida que a ciência e a técnica se cristalizam nos instrumentos de trabalho, o trabalhador passa a manuseá-los corretamente, adaptando-se ao seu funcionamento.

A celebração do ‘fim da teoria’ – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2003, p. 153-154).

Faz-se imprescindível alertar para o fato de que, apesar das modificações da época “pós-moderna”, cujo sentido seria romper com os principais elementos da modernidade, não estamos diante de uma “nova sociedade”, pois foi “[...] teorizada na metanarrativa do desenvolvimento capitalista que Marx formulou.” (HARVEY, 2010, p.293).

Em Duarte (2001), também encontramos elementos de crítica às idealizações de uma nova sociedade. O autor se posiciona contra as teorias que defendem a tese da “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”. De seu ponto de vista, mesmo que os meios de comunicação de massa, principalmente os virtuais, realizem um bombardeio ininterrupto de informações sobre os indivíduos, não vivemos em uma nova sociedade, tampouco a do “conhecimento”. O saber sistematizado continua sendo considerado necessário apenas para uma seleta parcela dos trabalhadores. Nesse caso, a qualificação de sociedade das “ilusões” é

mais condizente com a investida ideológica do capitalismo na tentativa de apresentar uma nova sociedade, mais humana e mais evoluída.

Ao se propor a romper com os pilares da modernidade, a condição pós-moderna superestima o discurso em detrimento das metanarrativas, a subjetividade em prejuízo da objetividade, as emoções em dano da razão. As novas exigências do trabalho são imprevisíveis e inconstantes, por isso importa mais a capacidade de adaptação do que a apropriação de determinado conhecimento objetivo. A própria possibilidade de apreensão da realidade é objeto de questionamentos, pois não se pode antecipar idealmente qual será a ocupação futura, até mesmo porque o conhecimento sistematizado já está encarnado no instrumental de trabalho. Resta ao trabalhador a execução de operações que exigem, predominantemente, competências e habilidades adquiridas na própria labuta.

Ao passo que não se requisita da maioria dos trabalhadores uma formação aprimorada, de “[...] alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só é incapaz de garantir.” (MORAES, 2003, p. 152).

Dos futuros dirigentes da sociedade espera-se que sejam “[...] convenientemente formados e preparados, capazes de fazer face às necessidades socioeconômicas. É preciso reconhecer e dar resposta às necessidades específicas dos alunos mais dotados, os ‘dirigentes de amanhã’.” (DELORS, 1998, p. 213). Para esse tipo de formação, o conhecimento mais elaborado é indispensável⁵³.

Ao contrário da formação destinada aos mais dotados, considera-se que a grande massa prescinde do saber científico.

Definindo [...] o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas (DELORS, 1998, p. 126).

Uma vez que o conceito de qualificação para o trabalho não carrega em si um conjunto de exigências *a priori* a respeito do conteúdo concreto do trabalho, quando se fala em qualificação do trabalhador, grosso modo, esse conteúdo se apresenta relativo ao trabalho abstrato genérico. Como algumas ocupações pressupõem domínio de conhecimentos teóricos,

⁵³ Desde os primórdios do capitalismo, o saber elaborado não é requisito formativo para todos os trabalhadores, mas a ideologia burguesa utiliza o argumento da falta de qualificação profissional para justificar o desemprego estrutural.

há o entendimento de que a apropriação do conhecimento científico é indispensável para todo e qualquer trabalho concreto particular. Toda atividade laboral pressupõe certa qualificação, o que se altera é o conteúdo da qualificação.

A cultura, compreendida como acervo genérico material e espiritual produzido coletivamente pela humanidade, é ressignificada por formas específicas de conduta, por hábitos e características peculiares dos distintos indivíduos e grupos humanos. Nesse contexto, são elaborados vários termos e conceitos que expressam a exaltação da diversidade, principalmente na linguagem utilizada. Alguns exemplos são: interculturalismo, multiculturalismo⁵⁴, pluralidade cultural, diversidade cultural, etc.

O discurso da valorização e do respeito às diferenças dos inúmeros grupos sociais, com sua suposta face humanitária, tem como pano de fundo a administração da pobreza para a estabilidade do mercado. Para Faustino (2006):

Na área das ciências sociais e políticas, o multiculturalismo e a interculturalidade encontraram fundamentos em certas teorias pós-modernas que, com seu discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade, refutam a existência de uma sociedade organizada por classes sociais. Neste pensamento, ‘a classe social tende a aflorar [...] como um item da tríade classe, raça e gênero [...]. A lógica deste encadeamento triplo é por certo evidente e favorece um equívoco: o racismo é ruim, o sexismo idem, e por isso também o é algo chamado *classismo*’. (EAGLETON, 1998 apud FAUSTINO, 2006, p. 13).

Nessa conjuntura de profundas modificações nas relações de produção, cujas implicações atingem todas as esferas da vida social, intensifica-se a degradação das condições de trabalho e de existência da classe trabalhadora. O intervencionismo do Estado, considerado uma virtude na crise dos anos de 1930, passa a ser compreendido pelos grandes grupos empresariais como uma das causas dos problemas que ocorrem no contexto atual. Destarte, os traços do liberalismo⁵⁵ são ressignificados pela ideologia neoliberal.

⁵⁴ “O multiculturalismo é um conceito que teve origem no Canadá nos anos de 1970. Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando a autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos. Após instituir o termo “multicultural” para definir as diferenças lingüísticas e culturais existentes no país e anunciar uma nova política que atendesse aos interesses econômicos dos diferentes grupos, o governo canadense deu início à reforma constitucional promovendo a ampliação dos direitos civis [...]” (FAUSTINO, 2006, p. 10).

⁵⁵ “Ao desenvolver-se em fins do século XVIII e princípios do século XIX, o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade. O movimento apoiou o *laissez-faire* internamente como uma forma de reduzir o papel do Estado nos assuntos econômicos, ampliando assim o papel do indivíduo, e apoiou o

O rompimento com as políticas de intervencionismo estatal e a redefinição das funções do Estado resultaram na adoção de um conjunto de medidas, dentre as quais a reforma do Estado, cuja finalidade era a contenção da crise. São exemplos disso os triunfos eleitorais de Margaret Thatcher na Inglaterra em 1979 e de Ronald Reagan (1911-2004) nos Estados Unidos em 1980. A privatização, a desregulamentação e a flexibilização do trabalho e dos direitos sociais e o combate à organização sindical seriam os principais ingredientes da nova agenda estatal (ANTUNES, 1999b).

Essa nova ofensiva político-social tinha por alvo: “[...] aniquilar todas as instituições e relações sociais que comprimiram o capital a partir do primeiro mandato de F. Roosevelt nos Estados Unidos e da vitória sobre o nazismo, na Europa.” (CHESNAIS, 1997, p. 24).

A política neoliberal é vista, muitas vezes, como o processo de minimização das funções do Estado o que, por sua vez, implica a diminuição das obrigações para com as questões sociais, ocorrendo o inverso com os aspectos econômicos. Em verdade, a redefinição das funções do Estado caracteriza formas cada vez mais sutis e sofisticadas de controle social em prol de maior sustentação ao capital, visto que a este seria impossível sobreviver um dia sequer sem a intervenção estatal (MÉSZÁROS apud MELLO, 2009).

Acerca da particularidade atual da nova função assumida pelo Estado, Harvey (2010) é taxativo:

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 2010, p. 160).

mercado livre no exterior como um modo de unir as nações do mundo pacífica e democraticamente. No terreno político, apoiou o desenvolvimento do governo representativo e das instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos. A partir do fim do século XIX e, especialmente, depois de 1930, nos Estados Unidos, o termo liberalismo passou a ser associado a pontos de vista bem diferentes, especialmente em termos de política econômica. Passou, assim, a ser associado à predisposição de contar principalmente com o Estado – em vez de contar com providências privadas voluntárias – para alcançar os objetivos considerados desejáveis. As palavras-chave passaram a ser bem-estar e igualdade, em vez de liberdade. O liberal do século XIX considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de se promover bem-estar e igualdade; o liberal do século XX considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico. No momento exato em que faz recuar o relógio para o mercantilismo do século XVII, acusa os verdadeiros liberais de serem reacionários.” (FRIEDMAN, 1985, p. 14).

Em linhas gerais, o processo de crise econômica instaurada na década de 1970 demanda a formação de um novo trabalhador, mais flexível, empreendedor e criativo, o que, no limite, implica a intensificação e a precarização do trabalho para manter os lucros do capital. Nesse momento, as funções do Estado são ressignificadas: a questão é regulamentar a flexibilidade e a imprevisibilidade do mercado. No Brasil, os influxos da política neoliberal começam a ser sentidos com o fim da ditadura militar; ao mesmo tempo, o fim da censura favorece um clima de contestação do regime político e da estrutura social, especialmente por parte dos segmentos educacionais.

Nessa conjuntura, entre as décadas de 1980 e 1990, o campo de atuação dos professores⁵⁶ de educação física sofreu modificações significativas, tanto no meio escolar quanto no não-escolar.

No campo escolar, ao mesmo tempo em que se fortalece o movimento crítico da Educação Física, favorecido pela transição democrática, ocorre certa “desvalorização” da disciplina, tendo em vista

[...] que, historicamente, ela era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no **campo cognitivo** e interacional, a fim de trabalhar com a **capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica**, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, **criatividade**, entre outros⁵⁷ (NOZAKI, 2004, p. 143-144, grifos nossos).

Não resta dúvida de que o modelo produtivo atual difere substancialmente do padrão de acumulação fordista. Também é ponto comum, em algumas pesquisas, que essa alteração resulta em novas exigências formativas, tal como indicam Galuch e Palangana (2008) e Galuch e Sformi (2011). Nesse caso, a defesa de Nozaki (2004) sobre a falta de capacidade de a Educação Física, sob o ponto de vista dominante, não atender imediatamente aos novos requisitos formativos, parece-nos válida. No entanto, a forma de o autor expressar as características requeridas do trabalhador atual, destacadas na passagem citada, pode ser

⁵⁶ “A denominação Profissional de Educação Física foi cunhada por ocasião da regulamentação da profissão (Lei nº 9.696/98). Até então, o trabalhador da educação física com formação em curso superior de graduação, era denominado genericamente de professor de educação física.” (QUELHAS, 2010, p. 9)

⁵⁷ Nozaki (2004) deixa claro que a Educação Física pode atuar para formar as referidas competências, mas, historicamente, de acordo com o projeto social dominante, essa disciplina sempre esteve atrelada à repetição de movimentos.

indício de que a organização atual do trabalho pressupõe o desenvolvimento humano, pois ele se refere à capacidade de abstrair, de criticar, de raciocinar logicamente e de criar. Todavia, de acordo com a lógica do capital, o conhecimento mais elaborado, pressuposto da abstração, da crítica e da criatividade, não é apropriado pela maior parcela dos trabalhadores.

Entendemos que o discurso da formação crítica e criativa, principalmente o propalado pelos documentos oficiais, faz parte da investida ideológica dos grupos dirigentes para apresentar uma sociedade compromissada com o desenvolvimento humano de todos. Ainda que a repetição de movimentos, característica da produção em massa, seja menos requisitada pelo padrão de acumulação flexível, a conduta da maioria dos trabalhadores, como não poderia ser diferente, continua circunscrita aos limites da empiria. Apesar de se falar em valorização da subjetividade, esta se apresenta destituída de conhecimento teórico, mas valorizada no que tange ao relacionamento interpessoal.

A análise da política educacional permite constatar a perda de centralidade da Educação Física no processo de formação atual. A LDB n.º 4.024/1961 a regulamentou nos níveis primário e secundário; a LDB n.º 5.692/1971 tornou-a obrigatória nos níveis de ensino mencionados e com o Decreto-Lei n.º 69.450/1971, a Educação Física passou a ser obrigatória para todos os níveis de ensino. Já, no processo de elaboração da atual LDB n.º 9.394/1996, fica patente a dificuldade que os grupos representantes da área tiveram para que essa disciplina fosse mantida como obrigatória na Educação Básica (NOZAKI, 2004).

Como a Educação Física foi secundarizada⁵⁸ no meio escolar, a área não-escolar mostrava-se promissora, sendo impulsionada pela ideologia do empreendedorismo. Dessa maneira, o professor de educação física passou a ter sua imagem “[...] vinculada a um perfil profissional moderno, ‘autônomo’, flexível, semelhante a um profissional liberal, manifestada especialmente na figura fetichizada do *personal trainer* ou do professor de academia de ginástica.” (GAWRYSZEWSKI e COIMBRA, 2008, p. 2). Isso ocorreu sob o influxo “[...] da cultura de culto ao corpo norteamericana.” (QUELHAS, 2010, p. 9), embasada na perspectiva liberal de promoção da saúde e qualidade de vida.

À medida que o mercado das práticas corporais se expandiu, influenciado pela reestruturação produtiva, a regulamentação da profissão na área de Educação Física se efetivou: a Lei n.º 9.696/1998 (BRASIL, 1998) reorganizou todo o campo de atuação na área, que contou com a ingerência do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos respectivos Conselhos Regionais (CREF). Apesar dos possíveis benefícios que o processo

⁵⁸ Segundo Nozaki (2004), a educação das camadas mais altas da sociedade sempre valorizou a educação física enquanto mercadoria, como um “artigo de luxo” e “distintivo de classe”.

de regulamentação poderia trazer aos trabalhadores da educação física, algumas análises indicam o contrário.

Ao invés de se contrapor aos detentores do capital no mundo das atividades físicas e à enorme precarização do trabalho que atingia também os trabalhadores desta área, a defesa da regulamentação da profissão de educação física esteve todo tempo apoiada em pressupostos corporativistas profissionais que atacam outros trabalhadores com formação superior (educação artística, dança, fisioterapia), ou que possuem outros tipos de qualificação, com códigos formativos próprios e diferentes da educação formal (artes marciais, yoga, capoeira, lutas) (QUELHAS, 2010, p. 10).

Para Nozaki (2004), a regulamentação de qualquer categoria profissional com a finalidade de criar uma reserva de mercado favorece ainda mais a precarização do trabalho, especialmente quando se considera o grande contingente de trabalhadores “[...] que, a qualquer momento, pode substituir os outros trabalhadores, em troca de menores salários, ou de piores condições de trabalho.” (NOZAKI, 2004, p. 170). Esse movimento contribui para aumentar os lucros dos grandes capitalistas do ramo das práticas corporais, em especial do segmento do *fitness*, favorecendo o monopólio nesse setor, que, segundo Gawryszewski e Coimbra (2008), é o mais expressivo em termos de mercantilização das atividades corporais.

Como exemplo da expansão e monopolização do segmento *fitness*, temos a empresa neozelandesa Les Mills.

Nascida de um empreendimento familiar em 1968, uma iniciativa e realização dos familiares adeptos de práticas esportivas, a Les Mills apresentou rápido crescimento e, em 1970, a partir da sua sede em Auckland, já se expandia para o resto da Nova Zelândia. A partir daí, a sua trajetória se assemelha à de tantas outras organizações que, nascidas a partir de um produto que logrou ampla aceitação no mercado, no caso a ginástica pré-coreografada, deu origem a um novo modelo de negócios: a franquia⁵⁹, especificamente a Les Mills International. Resultado da ação de 16 distribuidores, em 2003 o seu método já era utilizado em aproximadamente 8 mil academias localizadas em cerca de 50 países [...] (PINHEIRO e PINHEIRO, 2006, p. 13-14).

⁵⁹ “Art. 2º Franquia empresarial é o sistema pelo qual um franqueador cede ao franqueado o direito de uso de marca ou patente, associado ao direito de distribuição exclusiva ou semi-exclusiva de produtos ou serviços e, eventualmente, também ao direito de uso de tecnologia de implantação e administração de negócio ou sistema operacional desenvolvidos ou detidos pelo franqueador, mediante remuneração direta ou indireta, sem que, no entanto, fique caracterizado vínculo empregatício.” (BRASIL, s/p., 1994).

Pelo *website* da *Body Systems* do Brasil, empresa franqueadora da marca *Les Mills International* no Brasil e na América Latina, é possível verificar as “vantagens” das academias que aderem ao modelo de ginástica proposto:

[...] padronização do serviço, treinamento da equipe de professores, associação da marca da academia à marca bem-sucedida da empresa, direito à utilização do material de *marketing* dos programas de ginástica (a exemplo dos pôsteres, CDs e jornais internos) e suporte técnico e administrativo à academia (coordenados a partir de São Paulo, de onde a *Body Systems* se articula com as suas subfranqueadas) (PINHEIRO; PINHEIRO, 2006, p. 14).

Na tentativa de satisfazer os diversos perfis de consumidores do ramo do *fitness*, a *Les Mills* elabora vários programas, com franquias independentes. São eles:

[...] **Bodystep** – Atividade cardiovascular desenvolvida com a utilização das plataformas conhecidas mundialmente como steps. [...]; **Bodyjam** - Uma mistura de movimentos de vários estilos como Funk, Groove, Ritmos Latinos, Caribenhos, Street Dance, Techno, Hip-Hop, Disco e Jazz-Broadway. [...]; **Bodybalance** - Condicionamento postural que utiliza movimentos adaptados de disciplinas orientais, como o *Tai-chi-Chuan* e *Yoga* e também de disciplinas ocidentais como o Pilates. [...]; **Bodyattack** - Combina exercícios aeróbicos de alta intensidade com trabalhos de força e estabilização. [...]; **Bodycombat** - Baseado nas mais variadas artes marciais, pretende desenvolver a técnica dos golpes simultaneamente ao treinamento físico de todo o corpo. [...]; **Bodypump** - Treinamento com pesos sincronizados a músicas do momento, que visa desenvolver a força, a resistência muscular, além de melhorar a postura corporal e promover a prevenção contra a osteoporose. [...]; **RPM** - Programa de ciclismo indoor que visa o desenvolvimento da capacidade cardiovascular. [...]; **Power Jump** - Ginástica em grupo que utiliza o minitrampolim como equipamento para realizar o trabalho cardiovascular. [...]; **Power Pool** - Programa de condicionamento físico realizado com os alunos na piscina [...]. (GOMES; CHAGAS; MASCARENHAS, 2010, p. 176-177, grifos nossos em negrito).

Cada um dos programas é constituído por um “mix” com a gravação das aulas em áudio e vídeo. As aulas são pré-coreografadas por movimentos simples, acompanhados pelas músicas de maior sucesso mundial, contribuindo para a popularização do sistema. A cada três meses, novas coreografias são lançadas, o que, de acordo com afirmações da empresa, ocorre somente depois de serem testadas em laboratório de biomecânica e fisiologia, conforme as modalidades (programas). Após treinamento no programa de capacitação, os instrutores aprovados têm suas credenciais renovadas, podendo exercer atividades em qualquer academia franqueada do mundo, desde que seja na modalidade da capacitação (PINHEIRO; PINHEIRO, 2006).

Tomamos o caso de Les Mills e de sua afiliada no Brasil e América Latina, a *Body Systems*, como um exemplo de tendência atual do mercado de *fitness*. Segundo Coelho Filho (1998), citado por Antunes (2007), para disputar espaço no ramo das atividades físicas, “[...] é preciso investir milhões [...]. Aquele salão de bairro não tem mais vez.” (COELHO NETO, 1998 apud FURTADO, 2007, p. 308). O crescimento das grandes corporações, somado ao incremento da tecnologia empregada na execução de exercícios físicos, revela uma ressignificação da função do professor de educação física. Ele passa a ser um mero transmissor de coreografias pré-elaboradas, pois não tem participação na concepção das aulas.

Estas aulas são programadas em laboratórios onde a aula é cronometrada, são estabelecidos os exercícios que serão realizados, os números de séries e repetições a serem executadas, quais as músicas farão parte do CD que será executado durante a referida aula, ou seja, são estabelecidas todas as variáveis que dizem respeito à aula, sendo que todas foram estabelecidas sem nenhuma participação do professor. Assim que a aula está “pronta”, esta é repassada aos treinadores, para que todos os franqueados tenham a mesma mercadoria ao mesmo tempo (VIEIRA NETO, 2009, 1025).

Quando se analisam as aulas “tradicionais” de ginástica que estão se tornando “obsoletas”, percebe-se a diferença na função desempenhada pelo professor em relação às exigências de seu ofício. Nessas aulas, o professor ocupava posição central, pois, além do esforço físico para a execução dos movimentos, precisava despende tempo e esforço intelectual para o planejamento, o que demandava a apropriação dos conteúdos da aula. Precisava ter domínio de vários aspectos, como “[...] objetivo, metodologia, intensidade, ritmo, séries, repetições, sobrecarga [...]” (VIEIRA NETO, 2009, p. 1025), além dos conhecimentos de anatomia, fisiologia e áreas afins. Desse modo, era o professor o grande responsável por elaborar coreografias atrativas e tornar as aulas agradáveis para manter a assiduidade dos alunos. Logo, havia certa dependência da academia em relação ao professor, que, por sua vez, tinha maior autonomia. Essa situação de dependência se inverte no sistema de franquias.

O papel do trabalho vivo (do profissional de educação física) fica reduzido a mero repetidor de aulas pré-elaboradas, já que há um total afastamento do momento da concepção. O modelo único de programa de ginástica permite ao empregador um menor grau de dependência da força de trabalho, visto que, qualquer instrutor credenciado poderá desempenhar o mesmo papel perante as turmas, dependendo somente de um bom grau de **entusiasmo e simpatia**. Além disso, o sistema de credenciamento periódico mantém o trabalhador numa constante necessidade de qualificação, que é detida pela

empresa dona da franquia da marca [...] (QUELHAS, 2010, p. 15, grifos nossos).

Uma vez que o professor não precisa mais criar, pois a aula já está pronta, e demonstrar capacidade apenas para executar corretamente a pré-coreografia, o grande diferencial passa a ser sua habilidade para motivar os alunos e estabelecer um clima de alegria e descontração, atributo caro à manutenção no emprego.

Furtado (2007), ao analisar o processo de modernização das academias de ginástica e de musculação, percebe uma tendência no aumento da independência dos alunos com relação ao professor, em razão das complexas tarefas incorporadas por máquinas. Dessa forma, o aluno ganha praticidade na execução de seu programa de treinamento, ao passo que o professor se torna cada vez mais descartável.

E as tradicionais fichas de musculação vêm sendo substituídas por chaves que possuem um ‘chip’ acoplado, interligadas a um computador central, que permite prescrever treinamentos e transmite todas as informações necessárias para a realização dos exercícios, controlando inclusive a intensidade dos mesmos. Em cada equipamento, a amplitude e a velocidade dos movimentos também são eletronicamente mensurados por ‘leds’ localizados no monitor, possibilitando que o próprio aluno avalie o desempenho do seu treinamento, promovendo o seu auto-atendimento, dispensando a assistência do professor (ADDAD NETO, 2001 apud FURTADO, 2007, p. 314).

Nossa crítica não é sobre o incremento da tecnologia, mas sobre a forma como esta é utilizada. A automatização dos aparelhos mencionada na citação poderia significar maior liberdade para o professor, mas à medida que sua formação vai gradativamente dispensando conhecimentos imprescindíveis ao seu ofício, de modo a tornar seu trabalho eficiente ao capital, ocorre uma falsa liberdade, porque ele se torna um simples fiscalizador de máquinas, simplificando seu trabalho.

Exposto, em linhas gerais, o processo de reestruturação da produção e de implementação das políticas neoliberais que influi no redimensionamento do campo da educação física, passamos a discorrer sobre o movimento crítico que vem surgindo concomitantemente à secundarização da Educação Física na escola e à expansão dos empreendimentos privados na área da atividade física e da saúde.

2.2. A Educação Física e a contestação da ordem social

A possibilidade de criticar a sociabilidade vigente e o caráter de reprodução social da Educação Física realizado no decorrer dos anos de 1980 foi fomentada pela abertura democrática do período pós-ditadura.

Ao passo que o processo de reestruturação da produção e de remodelamento do Estado estava se disseminando nas principais nações do continente europeu e norte-americano, no Brasil, por volta de 1980, havia poucas “ilhas de excelência”, o que indicava “[...] que o fordismo estava vivo e forte [...]” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 47). Contudo, as alterações econômicas e políticas externas já influenciavam a nação brasileira.

Ao contrário da classificação de “década perdida”, seja pelo reconhecimento por parte da ONU de que seu programa para acelerar o desenvolvimento dos países mais pobres do mundo tinha fracassado, seja pelos indicativos da instabilidade econômica global, os anos de 1980 mostraram grande fecundidade de produções e mobilizações de educadores (SAVIANI, 2008):

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 402-403).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a abertura democrática favoreceu a organização de diversas associações e entidades educacionais. Estas tinham por objetivo a constituição de um sistema nacional de educação – defesa iniciada em 1930 - que ofertasse educação pública e gratuita como encargo do Estado, de maneira a erradicar o analfabetismo e formar alunos críticos.

Com relação à Educação Física, principalmente durante a segunda metade de 1970, uma sequência de importantes fatos favoreceu o redimensionamento da área na década de 1980:

[...] um número marcante de professores que, com o apoio governamental, vai realizar estudos de pós-graduação no exterior; o estabelecimento de convênios e intercâmbios com centros de pesquisa (fisiologia, cineantropometria) em determinadas universidades; a fundação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS); a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); e o início da pós-graduação em educação física no Brasil, com o curso de mestrado da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, em 1977 (BRACHT, 1993; CASTELLANI FILHO, 1988 apud CAPARROZ, 2005).

O movimento “propriamente” crítico da Educação Física, compreendido como forma de contraposição ao modelo social imposto pela acumulação capitalista, foi precedido pelo que alguns denominam de “movimento renovador”, que, grosso modo, pode ser considerado como um sinal das primeiras oposições à desportivização e à biologização das aulas de Educação Física.

A crítica ora iniciada tinha como alvo crítico o predomínio do adestramento físico como conteúdo esportivo. Nessa perspectiva de contestação do conteúdo e dos objetivos da Educação Física, foram elaboradas algumas propostas para a Educação Física, com novos encaminhamentos e objetivos.

Tais propostas eram embasadas nas discussões da pedagogia e nelas se destacava o caráter e a função educacional da área. Nesse aspecto, a Educação Física passou a ser valorizada como disciplina curricular em contraposição à sua compreensão como atividade física. Por sua vez, a psicomotricidade influenciou sobre a prática da Educação Física.

O discurso norteado pela psicomotricidade acentuava o compromisso com a formação do homem integral em seus domínios psicomotor, cognitivo, afetivo e social, o que implicava exigir do professor de Educação Física um envolvimento com suas responsabilidades escolares.

Soares (1996) critica a influência da psicomotricidade na Educação Física. Se, por um lado, isso proporcionou uma reflexão sobre a função desempenhada pelo professor de Educação Física e sobre o fato de que, nas atividades esportivas, ele se apoiava predominantemente em bases biológicas; por outro lado, a crítica incidia sobre o conteúdo esportivo em si e não à forma como era aplicado.

Dessa feita, a especificidade da Educação Física se perdeu; ela foi deixando de cumprir funções peculiares para se dedicar a funções mais amplas requeridas da escola pela sociedade. A preocupação com a “formação integral” acentuou as funções da Educação Física como meio.

Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências [...] era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico (SOARES, 1996, p. 9).

Por consequência, houve uma desvalorização do ensino “do movimento” e da técnica e uma hipertrofia do ensino “pelo movimento”, ou seja, ocorreu uma instrumentalização do movimento com “[...] vistas às tarefas ‘fundamentais’ da Escola.” (BRACHT, 1992, p. 27).

Outra concepção apresentada nesse momento é a denominada Educação Física humanista. Proposta por Oliveira (1987), ela se alinha à psicomotricidade no que concerne ao esforço de justificar a Educação Física como “ciência pedagógica”, contrapondo-se ao mero ensino técnico e tático dos esportes.

O autor se propõe a refletir sobre a necessidade de colocar os valores humanos como horizonte da prática escolar da Educação Física. Para isso, apóia-se no conceito de homem defendido por Rogers⁶⁰, em oposição ao posicionamento comportamentalista de Skinner⁶¹. Desse embate, “[...] um vasto panorama pode ser desvendado [...]” (OLIVEIRA, 1987, p. IX), devendo contribuir para a superação do caráter extremamente tecnicista predominante na Educação Física em benefício da valorização integral do homem no processo educacional.

⁶⁰ Carl Rogers (1902-1987) foi um dos representantes da psicologia humanista. Segundo Oliveira (1987), para se compreender como as ideias de Rogers se aplicam à educação, é necessário analisar três tópicos: Educação e mudança, Aprendizagem significativa e Facilitação da aprendizagem. O primeiro tópico corresponde à necessidade de se transformar tanto os indivíduos quanto as instituições sociais, especialmente considerando a constante transformação da sociedade. Logo, estar aberto a mudanças, a adaptações, pressupõe o “treinamento” da sensibilidade. O segundo tópico refere-se a um modelo de ensino centrado no aluno, naquilo que realmente faz sentido para ele; portanto, a aprendizagem deve ser analisada não só com base nos aspectos cognitivos, mas também nos sentimentos dos alunos. O último tópico faz referência ao processo de ensino e aprendizagem em que o professor deve ser o facilitador da autodescoberta do aluno. Para Oliveira (1987), Rogers é um assumido defensor de ideias liberais, o que nos leva a concluir que o padrão de ensino e aprendizagem preconizado é fundado em uma perspectiva de liberdade conservadora e não revolucionária.

⁶¹ Skinner (1904-1990) foi um psicólogo norte-americano, considerado o iniciador da Instrução Programada que visava “controlar” e “condicionar” de forma mais eficaz o comportamento dos alunos por meio de máquinas que emitiam reforços imediatos às respostas corretas dos educandos. Para Skinner (1972), a utilização desses instrumentos se justificava na medida em que um único professor jamais poderia emitir reforços imediatos a vários alunos de acordo com ritmos distintos de aprendizagem: “O fato puro e simples é que, na qualidade de mero organismo reforçador, a professora está fora de moda. Isto seria verdade mesmo que só uma professora devotasse todo o seu tempo a uma única criança, mas sua inadequação torna-se ainda maior quando ela tem de servir de mecanismo reforçador para muitas crianças ao mesmo tempo. Para poder utilizar os progressos feitos no estudo da aprendizagem, a professora precisa poder contar com o auxílio de recursos mecânicos.” (SKINNER, 1972, p. 20-21). Na década de 1970, Saviani (2009) analisou o modelo de ensino e aprendizagem com ênfase nos recursos didáticos de Pedagogia Tecnicista, afirmando que ele respondia às exigências formativas do trabalhador do modelo fordista de produção.

Segundo Oliveira (1987), lançar mão de uma teoria psicológica de cunho filosófico fenomenológico não reduz a educação ao plano individual. O autor complementa que é preciso interagir com o social “[...] em busca de uma superação dialética que permita ao homem ser o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana.” (OLIVEIRA, 1987, p. IX).

Ao criticar a exacerbação da técnica, e acompanhado por Rogers na defesa da não-diretividade educacional, o autor afirma que é preciso superar modelos. Dessa feita, os fins indicam os métodos, de forma que a liberdade e a individualidade se tornam as maiores marcas da humanização pretendida, em prejuízo da apropriação particular do conteúdo genérico material e espiritual indispensáveis ao processo humanizatório.

À medida que o regime ditatorial se enfraquecia, tendo em vista consideráveis modificações estruturais, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, os debates sobre a Educação Física se alteraram em correspondência com as discussões que permeavam a educação de modo geral.

Os debates da década de 1980, motivados pela “abertura política”, foram marcados por denúncias e críticas ao papel que a Educação Física desempenhava. Segundo Oliveira (1994), até o término dos anos 1970, apesar de serem analisadas por pressupostos pedagógicos, as implicações políticas da Educação Física como prática social não eram visualizadas, até mesmo pela própria coerção do Regime.

A biologização da Educação Física com suas práticas desportivizadas começava a ser contestada, especialmente por seu papel na manutenção da estrutura social, pela adequação do “[...] corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho.” (CAPARROZ, 2005, p. 9).

O debate crítico da Educação Física só foi possível pelo movimento mais amplo de crítica educacional ocorrido na década de 1980, o qual pode ser descrito em duas frentes distintas: uma, que tinha fortes traços de preocupação social e política com a universalização e com a melhoria da qualidade do ensino público; outra, com forte delineamento corporativista expresso na difusão dos movimentos de greve. Apesar da liberdade de expressão proveniente do novo modelo democrático, a transição democrática⁶² ocorreu de maneira que fosse mantida a ordem socioeconômica (SAVIANI, 2008).

⁶² Para Saviani, existe uma espécie de ambiguidade na expressão “transição democrática”, pois ela pode ser entendida tanto como “transição para a democracia” quanto como “transição que é feita democraticamente”. “Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada

A nova conjuntura possibilitou o retorno da Pedagogia Libertadora formulada por Paulo Freire e censurada no período ditatorial, a sistematização da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos por José Carlos Libâneo e também a constituição da Pedagogia Histórico-crítica por Dermeval Saviani.

Para Saviani (2008), entre o final “da década de 1950 e início dos anos de 1960”, o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos convergia em vários aspectos com a Pedagogia Nova

[...] sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada ‘teologia da libertação’ (SAVIANI, 2008, p. 303).

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos teve inspiração na produção marxista de Snyders, que defendeu a “primazia dos conteúdos”, considerando-os como “conteúdos culturais universais” pertencentes ao gênero humano. Essa ênfase significa a garantia da aproximação do conhecimento elaborado com “a experiência concreta dos alunos”, já que se considera que essa é uma forma de levá-los a transcender os limites impostos pelo cotidiano imediato para níveis de pensamento mais complexos e sistematizados que garantam a articulação entre o pedagógico e o político e coloquem a educação “a serviço da transformação social.” (SAVIANI, 2008).

Dentre as três concepções de educação, a que mais se destacou foi a Pedagogia Histórico-crítica, a qual tem servido de referência para boa parte dos educadores brasileiros, sendo utilizada também na elaboração de vários currículos. Isso se deve à considerável produção científica de Saviani e à sua intensa atuação como orientador e membro de bancas de estudos de pós-graduação na área de educação. Destarte, contribuiu para a formação de vários dos principais intelectuais da educação brasileira. Para Saviani (2008), a Pedagogia Histórico-crítica seria

[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e

da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se, então: transição (democrática) de que para que?” (2008, p. 413). O autor conclui que diferentes grupos sociais empunharam a mesma bandeira, o que contribuiu para camuflar o antagonismo entre as classes sociais e se mostrar ilusoriamente como possibilidade de libertação da classe dominada.

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2008, p. 421-422).

Para a Pedagogia Histórico-crítica, a apropriação do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora torna-se um instrumento da luta pela transformação das relações sociais.

Com a perda do entusiasmo e a contestação ao suporte teórico das ciências naturais predominante da área da Educação Física, ocorre nessa área o que Medina (1994) e Ferreira (1984) chamam de crise de identidade. Porém, devemos lembrar que:

A crise não é só de identidade da Educação Física, ou de consciência como discutimos no final dos anos 70 e início dos anos 80. Não é somente epistemológica a crise dos paradigmas científicos e educacionais como discutimos em meados dos anos 80 e início dos anos 90. [...] é uma crise profunda de decomposição do capitalismo imperialista senil, ou como alguns preferem crise societal, colapso, exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo (TAFFAREL apud XAVIER NETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 21).

Ferreira (1984, p. 19) entende o processo de crise “[...] pela existência de conflitos entre o *status* da Educação Física em relação aos outros ramos da Educação e em relação ao desporto.”.

No que tange aos conflitos relacionados aos outros ramos da educação, enquanto o debate educacional mais abrangente advogava a favor da crítica à estrutura social, o discurso crítico na Educação Física ainda era incipiente. Sobre a contradição com relação ao desporto, verifica-se

[...] um engano e uma fraude: um engano na medida em que se acredita ser possível realizar educação conscientizadora através do esporte e uma fraude quando, conscientes desse engano, se tenta omitir que o homem que aí será formado atenderá apenas ao interesse da sociedade capitalista (FERREIRA, 1984, p. 99).

Apesar de a estrutura social injusta e excludente ser explicitada, as saídas para a “crise da Educação Física” são pensadas como soluções internas, cujo objetivo seria “diminuir a distância entre teoria e prática”: “Existe de fato uma dissociação entre os princípios filosóficos internacionais que inspiram a legislação do ensino da Educação Física no país e a prática da disciplina na escola [...]” (FERREIRA, 1984, p. 99).

Para Medina (1994), a crise de identidade é vista como um processo que pode promover a evolução da própria área. Fundamentado nos estudos de Paulo Freire, o autor

propõe uma educação física revolucionária, ancorada em uma **consciência transitiva crítica** e que seja “[...] capaz de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação do seu sentido mais humano.” (MEDINA, 1994, p. 82).

Vivendo esse momento marcado por transformações políticas, Medina (1994) compreende que se deve lutar pela verdadeira democracia.

Assim, pelos motivos já expostos, devemos concordar que falar, escrever e dialogar sobre nossa realidade não tem sido tarefa muito tranqüila e pacífica na sociedade brasileira. Embora estejamos atravessando um período de transição na vida política e social pelo surgimento da chamada ‘abertura democrática’, a verdadeira democracia ainda está por ser conquistada (MEDINA, 1994, p. 22).

O autor vê nessa verdadeira democracia a melhoria das relações interpessoais, o “resgate de valores humanos” e do “diálogo” (MELLO, 2009). Medina conclui ser necessário redimensionar “[...] as possibilidades da Educação Física [...] desencadear a **revolução**, lutando em favor da autêntica humanização desta disciplina.” (MEDINA, 1994, p. 92). “Apesar de o autor reconhecer a existência de uma ‘classe dominante’ [...], em nenhum momento ele a antagoniza.” (OLIVEIRA, 1994, p.136).

É indispensável levar em conta que, a despeito de Medina (1994) propor a revolução da Educação Física sem relacioná-la à necessidade de revolucionar a sociedade, a ruptura com o período de duas décadas de repressão mostrava a “abertura democrática” como uma possibilidade de “humanização do capitalismo”. A isso se relaciona o surgimento de análises que tentam resolver os grandes problemas da Educação Física como se fossem específicos dessa área.

Nesse sentido, Mello (2009) afirma que a identidade e a legitimidade da Educação Física passaram a ser alvo de discussão de vários pesquisadores que tentavam romper com a hegemonia do cunho positivista nas ciências humanas.

No período de 1970 e 1980, vários cursos de pós-graduação⁶³ em Educação Física são iniciados no Brasil; além disso, ocorreu o retorno de vários professores que finalizaram os

⁶³ “Sem querer eliminar a importância da valorização e/ou do crescimento dos Cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado, acentua-se a possibilidade desse mesmo processo transformar-se apenas na objetivação de *instâncias mais nobres de reprodução de obsoleto*. Dizendo de outro modo, os Cursos de Pós-Graduação – se encaminhados apenas pelo espírito de acumulação do saber, sem nenhuma preocupação com os fundamentos ou com a historicidade dos conhecimentos ministrados a nível internacional – servem muito mais para ratificar os erros sociais já cometidos do que para qualquer outro tipo de transformação da humanidade.” (NAGEL, 1994, p. 28).

estudos de pós-graduação no exterior. O discurso da legitimidade perpassa pela necessidade de se produzir conhecimento específico na área (CAPARROZ, 2005).

A intensa produção teórica que se contrapunha às limitações do modelo de Educação Física predominantemente atrelado à aptidão física e à saúde, cujo conteúdo nuclear era o esporte, deu origem a várias propostas voltadas para a superação do paradigma vigente. Todavia, o modelo de Educação Física pautado na aptidão física e na saúde para o mero ajustamento social dos indivíduos continuou coexistindo com as abordagens críticas.

Ghiraldelli Júnior (1991)⁶⁴, tendo como suporte teórico a pedagogia crítico-social dos conteúdos formulada por José Carlos Libâneo, produziu uma obra intitulada *Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*.

Nessa obra, ele esboçou um quadro das principais tendências e correntes da Educação Física brasileira: higienista; militarista; pedagogicista; competitivista e popular. Por fim, defendeu a proposta de uma Educação Física Crítico-social dos Conteúdos, a qual exigiria a sólida formação intelectual do professor.

Os resquícios do período repressor são detectados na obra pelo discurso enfático sobre os aspectos políticos, de participação e de democracia. Para a formação do aluno crítico e participativo é indispensável que o professor se questione:

[...] que conteúdos e habilidades podem ajudar o aluno a ser um cidadão participativo? Em que condições materiais de vida, experiências, conhecimentos, valores afetam o desenvolvimento das aulas? Como a educação do corpo, do movimento e os esportes podem contribuir para o exercício de uma prática social consciente e menos alienada? (LIBÂNEO, 1991, p. 11)

Dentre as várias abordagens da Educação Física, duas tendências se apresentaram como expressão mais elaborada das pedagogias denominadas críticas que analisam a função da educação e da escola no seio da sociedade capitalista: a abordagem crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

A abordagem crítico-superadora, que toma o materialismo histórico-dialético como seu fundamento, é considerada a produção mais sistematizada e uma das tendências críticas mais influentes do campo da Educação Física.

⁶⁴ Nesse período, a produção de Ghiraldelli Júnior estava embasada em pressupostos do materialismo histórico-dialético, até mesmo em virtude de sua filiação à pedagogia crítico-social dos conteúdos, atualmente seus estudos são voltados à filosofia pragmatista.

Essa concepção de Educação Física começou a ser elaborada em 1990 e se materializou em 1992, na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (2005). Seus autores fazem parte de um conjunto de pesquisadores que se autodenominaram “coletivo de autores”: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Inicialmente, eles colocam em oposição duas perspectivas da Educação Física: a que trata do desenvolvimento da aptidão física e a que trata da reflexão sobre a cultura corporal. Entendem os autores que as duas perspectivas são antagônicas porque revelam projetos sociais divergentes. A primeira contribui para a manutenção da sociedade de classes; a segunda tem como horizonte a superação da relação entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção.

Sobre a oposição entre a perspectiva da cultura corporal e a perspectiva da aptidão física, Ferreira Neto (1999) argumenta:

A interpretação que põe em oposição a perspectiva da aptidão física e a perspectiva da cultura corporal parece artificial, tendo em vista que a Pedagogia na Educação Física brasileira sempre considerou o desenvolvimento da aptidão física como uma variável intrínseca ao trabalho corporal. A premissa defendida aqui é que, em qualquer teoria, mesmo as de fundamento histórico-social, é possível demonstrar que, se há prática de cultura corporal, há desenvolvimento de aptidão física, independente do modo de produção dominante e do sistema político. Uma leitura menos dogmática pode indicar que a aptidão física, **apenas**, não é determinante no processo de construção da cultura corporal, bem como na elaboração das teorias da Educação Física de base histórico-social (FERREIRA NETO, 1999, p. 150, grifo nosso).

Com base na argumentação de Ferreira Neto (1999), compreendemos que a crítica feita pelos teóricos da Educação Física não deve ser direcionada, *a priori*, à aptidão física, mas ao projeto social que justifica a necessidade de desenvolvimento das capacidades físicas dos indivíduos, uma vez que a saúde está relacionada às capacidades físicas, independentemente do modelo social vigente.

Para o “coletivo de autores”, a reflexão pedagógica do professor de Educação Física deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica. A característica diagnóstica se refere à constatação da divisão da sociedade em classes opostas e ao posicionamento do professor a favor da classe explorada. Dessa concepção advém o aspecto judicativo do posicionamento ético a favor da classe desfavorecida. O elemento teleológico indica onde se deseja chegar, ou seja, que transformação é necessária para uma nova organização social (SOARES, 2005b).

O “coletivo de autores” propõe um encaminhamento pedagógico não restrito à disciplina de Educação Física, reportando-se ao coletivo escolar que deve perseguir um projeto político-pedagógico comum, pois “[...] representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.” (SOARES, 2005b, p. 25). A noção de currículo ampliado, proposta pelos autores, opõe-se à realidade de várias escolas, cujas

[...] explicações pedagógicas são sistematizadas a partir de uma lógica formal, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Trata-se de um currículo conservador, porque a natureza da reflexão pedagógica não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos (SOARES, 2005b, p. 28).

O currículo ampliado tem como marca o comprometimento com a classe trabalhadora e deve ter como eixo “[...] a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.” (SOARES, 2005b, p. 28). Para que o aluno obtenha a compreensão da realidade em sua totalidade, ele necessita da contribuição das diversas ciências que se materializam nas disciplinas curriculares. Por isso, considera-se a importância de não se pensar cada componente curricular de forma isolada.

Como forma de orientação, organização e sistematização curricular, os autores elegeram alguns princípios:

1- Relevância social do conteúdo: os conteúdos deverão ser vinculados à experiência concreta do aluno, principalmente à sua condição de classe.

2- Contemporaneidade do conteúdo: deverão ser selecionados conteúdos que mantenham certa relevância de acordo com o atual estágio de desenvolvimento da ciência e da técnica. Por sua vez, os conteúdos clássicos são os que resistem ao tempo e se firmam como fundamentais.

3- Adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno: essa adequação exige do professor não só o domínio do conteúdo a ser trabalhado como também a capacidade de organização desse conteúdo de forma que se torne uma ferramenta de pensamento do aluno.

4- Simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade: esse princípio se coloca em oposição ao tratamento linear dado aos conteúdos, de forma a dificultar o entendimento da totalidade da realidade pelos alunos. Logo, o processo de desenvolvimento do pensamento deve ser representado de forma espiralada e crescente.

5- Provisoriedade do conhecimento: esse princípio se baseia na noção de historicidade da produção humana. O aluno deve compreender que a cultura é produzida em determinado momento histórico; portanto, as explicações dos fenômenos naturais e sociais dadas pelos homens são elaborações datadas, passíveis de modificações por conta do próprio aumento da capacidade de compreensão da realidade pelo ser humano (SOARES, 2005b).

Com base nos princípios apresentados e propondo uma nova forma de organização escolar, não mais por séries, mas por ciclos de escolarização, com a intenção de romper com o etapismo e a linearidade no tratamento dos conteúdos, os autores propõem os ciclos de escolarização.

O primeiro ciclo corresponderia ao período que vai da pré-escola à 3ª série, denominado ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Parte-se do entendimento sincrético e difuso da realidade pelo aluno. Ao professor cabe a organização dos dados dessa realidade, de maneira que o aluno possa iniciar a categorização dos fenômenos e objetos, estabelecendo diferenças e semelhanças (SOARES, 2005b).

O segundo ciclo compreende o período que vai da 4ª à 6ª série, nomeado de ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nesse momento ocorre um salto de qualidade na capacidade de abstração dos alunos, que começam a empreender generalizações (SOARES, 2005b).

O período que abrange a 7ª e a 8ª séries caracteriza-se como terceiro ciclo, sendo nomeado de ampliação da sistematização do conhecimento. É quando o aluno se conscientiza de sua própria atividade teórica e “[...] reorganiza os dados da realidade através [...] da teoria.” (SOARES, 2005b, p. 35).

O último período corresponde às três séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento:

Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (SOARES, 2005b, p. 35).

A Educação Física é definida provisoriamente como “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividade expressivas corporais como: jogo, esporte,

dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (SOARES, 2005b, p. 50). A reflexão sobre a cultura corporal deve contribuir

[...] para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES, 2005b, p. 40).

Os autores propõem exemplos de aulas organizadas metodologicamente na perspectiva da abordagem crítico-superadora, respeitando a organização anteriormente proposta dos ciclos de escolarização (SOARES, 2005b).

Por fim, os autores tratam da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física e afirmam que, nas escolas brasileiras, essa avaliação tem sido predominantemente uma forma de atender às exigências burocráticas da legislação vigente e um instrumento de seleção de talentos artísticos e esportivos. Para superar o modelo descrito acima, é necessário compreender que “[...] o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.” (SOARES, 2005b, p. 103).

A abordagem crítico-emancipatória foi elaborada por Elenor Kunz. Sistematizada inicialmente na obra *Educação Física: ensino e mudanças*, de 1991, foi aprofundada em *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994.

Kunz (2004) busca contribuir para o avanço da Educação Física no que concerne às produções didático-pedagógicas, “[...] sem grandes pretensões em relação aos problemas nessa área, muito menos dos problemas da sociedade e do mundo” (p. 8). Esse objetivo é problematizado pela constatação da deficiência de propostas práticas para a Educação Física.

O autor anuncia que evitará a utilização excessiva de conceitos que marcaram a fase de denúncia da área tais como “dialética” e “projeto histórico”, pois estes já foram demasiadamente empregados e são muito conhecidos. “É apenas uma questão de linguagem. Aliás, refiro-me com grande ênfase, desde o início do trabalho, às questões da linguagem, da comunicação [...]” (KUNZ, 2004, p. 9).

O objeto de ensino da proposta crítico-emancipatória é o movimento humano. O autor utiliza o esporte como principal exemplo das propostas de aulas. Ainda que o esporte seja

apenas um dos temas da Educação Física e um alvo das críticas às influências do alto rendimento, pode ser considerado um dos mais interessantes temas da “cultura do movimento.” (KUNZ, 2004, p. 13).

O enfoque esportivo realizado por Kunz (2004) sofre a influência da teoria crítica⁶⁵ da Escola de Frankfurt⁶⁶, cujos principais autores são Marcuse, Horkheimer e Adorno. Uma vez que a indústria cultural se apropria do esporte e o espetaculariza, sobrepondo os princípios esportivos às inúmeras formas de movimento humano, contestam-se a padronização e o estereótipo das práticas esportivas que levam aos principais problemas combatidos por Kunz (2004): a especialização precoce e o *doping*.

Kunz (2004) critica as análises da Educação Física elaboradas pelo viés marxista e pela psicomotricidade. O primeiro viés dava “[...] a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática”; o segundo preocupava-se “[...] justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sócio-política e educacional dessa alternativa.” (KUNZ, 2004, p. 17). O autor reconhece que, em parte, a insuficiência de propostas práticas foi superada com a publicação da obra de referência do “coletivo de

⁶⁵ “Quando falamos em “teoria crítica”, referimo-nos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente nos anos de 1940 aos anos 1970. Esses pensadores constituem a chamada ‘Escola de Frankfurt’ [...]. O termo ‘teoria crítica’ se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 ‘Teoria tradicional e teoria crítica’, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.” (PUCCI, 2001, p. 2-3). O termo “indústria cultural” foi cunhado em 1947 por Adorno e Horkheimer e empregado na obra *Dialética do Esclarecimento*. “As produções desta “Indústria Cultural”, introduzidas como mercadorias, aliadas ao espírito de concentração capitalista perseguiam atitudes passivas de seus consumidores e, buscavam um ‘cidadão conformista’ que não tinha nada em comum com o uso da razão e da liberdade [...]” (TEIXEIRA, 2011, capa).

⁶⁶ “Parece-me que a grande influência dessa escola de pensadores na Educação Física brasileira tem início com os programas de cooperação técnica internacional com agências alemãs (cujo maior exemplo é o Instituto de Solidariedade Internacional vinculado à Fundação Adenauer) realizados ainda durante a ditadura militar. No princípio, isso se deu com a formação de técnicos para o desenvolvimento do esporte de alto nível e suas raízes na escola. Mais tarde, pesquisadores brasileiros de descendência alemã, com o fim da ditadura, na tentativa de responder às problemáticas que surgem na área se beneficiam desses programas, trazendo para o Brasil algumas respostas. A Teoria Crítica parece esclarecer para muitos professores de Educação Física as questões pertinentes ao esporte tecnicista e de sua grande mercadorização ao realizarem suas críticas à racionalidade técnica e à indústria cultural.” (MELLO, 2009, p. 144).

autores”. Em parte, porque esses autores propuseram uma “metodologia abstrata” que não explicitava como ir além da simples prática nos exemplos de aulas apresentados.

Sobre o objeto de estudo da concepção crítico-superadora, o da cultura corporal, Kunz (2004) afirma que tal termo conduz inevitavelmente ao reforço do “velho dualismo corpo e mente”, pois, se existe uma “cultura corporal”, deve existir também uma “cultura espiritual”. Para o autor, o conceito se constitui em tautologia, pois é impossível a existência de “cultura sem corpo”. A resolução desse problema, para Kunz (2004), é o que denomina de “movimento humano” ou “cultura do movimento”.

O autor utiliza a teoria da ação comunicativa proposta por Habermas como uma de suas principais referências. A didática comunicativa decorrente desse referencial tem a função de esclarecer a base na qual o aluno pode participar ativamente “[...] na vida social, cultural e esportiva [...]” (KUNZ, 2004, p. 31).

O processo de libertação das condições que impedem o uso da razão crítica pelos sujeitos coincide com a emancipação. “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo.” (KUNZ, 2004, p.32).

Trabalho, interação e linguagem são categorias do processo de ensino e devem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva significa o “[...] agir prático de forma competente.” (KUNZ, 2004, p. 40). A “[...] competência social deve contribuir para um agir solidário e cooperativo [...]” (KUNZ, 2004, p. 41) e a competência comunicativa inclui todas as formas da linguagem humana, como a linguagem verbal e a do movimento.

O autor conclui que sua “utopia concreta” de redimensionar a educação escolar do jovem de hoje se alinha às “[...] propostas de Paulo Freire, Saviani, Gadotti, etc., os quais, também, pretendem uma educação emancipadora, mais voltada para a **formação da cidadania**⁶⁷ do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho.” (KUNZ, 2004, p. 151, grifos nossos).

De acordo com Mello (2009), nos anos de 1980, operou-se a crítica ao caráter tecnicista, diante da qual a Educação Física buscou identidade e legitimidade. Na década de 1990, além tais contraposições terem sido mantidas, foi elaborada a “crítica da crítica” que se referia à análise do movimento crítico com o objetivo de detectar avanços e limitações da

⁶⁷ Temos aqui uma evidência de que a abordagem crítico-emancipatória toma o conceito de emancipação humana como sinônimo de formação para a cidadania. Nesse caso, formar alunos nessa perspectiva indica não a emancipação humana, mas a adaptação às relações sociais de produção vigentes.

área. Nesse sentido, a autora coloca em destaque dois pesquisadores desse período: Oliveira (1994) e Caparroz (2005).

Oliveira (1994) classifica as várias teorizações da Educação Física em dois grupos divergentes: o da pedagogia do consenso, que atribuía certa neutralidade às práticas corporais e, com base nos fundamentos da neutralidade científica, considerava que a educação física concorria para a manutenção social, e o da pedagogia do conflito, que apresentava as contradições da Educação Física como originárias da própria contradição social. Amparado nas ciências sociais, este grupo contrapunha as tentativas de naturalização das relações sociais à possibilidade de vislumbrar uma nova sociedade, não mais marcada pela exploração do homem pelo homem.

Mesmo o grupo classificado como pertencente à pedagogia do conflito não escapa às posturas conciliatórias que objetivam “transformar a sociedade” sem suprimir a propriedade privada dos meios de produção (MELLO, 2009).

Além disso, é bom lembrar que alguns representantes da produção literária da Educação Física nos anos 80 se coloca como de ‘orientação marxista’; no entanto, os equívocos metodológicos que ela traz nada têm a ver com a rigorosidade científica exigida pela concepção materialista da história (COUTINHO; GULHERMETI, 1994, p. 20).

A despeito das contribuições realizadas pelas críticas contrárias ao paradigma biológico, que reduzia a Educação Física aos aspectos das ciências naturais, a compreensão da relação “[...] entre a escola e a sociedade, entre Educação Física e as exigências do trabalho, com a função única de preparar o aluno para a atividade social ordenada, autoritária [...]” (CAPARROZ, 2005, p. 9), também operou certo reducionismo.

Para Caparroz (2005), as críticas que reduziam a Educação Física a uma simples reprodutora social não levavam em conta a contradição e o movimento interno da área.

Superar o reducionismo descrito por Caparroz (2005) passa, inevitavelmente, pela compreensão da própria realidade da qual a Educação Física é parte integrante. Coutinho e Guilhermeti (1994), ao analisar as sínteses realizadas pelos pensadores da Educação Física sobre a relação entre o particular e o geral, concluem:

O que ocorre com a crítica da Educação Física e a proposta pedagógica dela decorrente, que é o objeto de análise neste texto, é que ao se buscar estabelecer relações entre o particular (Educação Física) e o geral (a sociedade) as análises tornam-se bastante superficiais, perdendo de vista o geral e o particular acaba sendo o ponto de partida e chegada da reflexão (COUTINHO e GUILHERMETI, 1994, p. 9).

Sobre a crítica da “crítica acrítica” da Educação Física realizada por Mello (2009), Coutinho e Guilhermeti (1994) e Nagel (1994), estes autores concluem que a formação dos professores de Educação Física, permeada pelas contradições sociais inerentes ao processo de produção e reprodução do capitalismo, especialmente no contexto neoliberal, dificulta a compreensão do real (MELLO, 2009).

Para ilustrar a dinâmica social contraditória a que estavam e estão submetidos, nesse caso, os pesquisadores da área da Educação Física, Nagel (1994) conclui:

Os caminhos da educação física pois, como os caminhos das demais disciplinas escolares, não foram definidos por profissionais incompetentes, pela classe dominante interesseira, calculista ou pelos generais de plantão da burocracia institucionalizada. O conteúdo, a organização e as expectativas do ensino foram e são concretizações práticas de uma sociedade que se mobiliza sempre como um todo unitário para manter as condições de vida consideradas ideais (NAGEL, 1994, p. 36).

A síntese realizada por Nagel (1994) pode ser fundamentada em Marx:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX, 2008, p. 48).

Ao mesmo tempo em que Marx (2008) afirma que as ideias dominantes de determinado período histórico têm sua raiz na dominação material de uma classe sobre a outra, afirma também que a existência de pensamentos revolucionários em determinado período histórico pressupõe a “[...] a existência de uma classe revolucionária [...]” (MARX, 2008, p. 49).

O movimento crítico contribuiu para intensificar o debate sobre a função social da Educação Física na sociedade capitalista. Esse esforço, sintetizado de forma mais elaborada na abordagem crítico-superadora, influenciou a formulação de alguns documentos oficiais na década de 1990, como o Currículo Básico (PARANÁ, 2003) no Paraná, além de nortear propostas mais recentes nesse mesmo estado.

Cabe lembrar que a década de 1990 foi marcada por reformas educacionais que expressaram um movimento de reorganização dos sistemas nacionais de ensino em escala

mundial, como forma de responder às novas exigências formativas derivadas da inovação produtiva e das relações sociais subjacentes a ela.

Apesar do seu início em meados de 1990, as reformas educacionais se estendem pelo início do século XXI como forma de consubstanciar um modelo educacional planejado algumas décadas antes.

No Paraná, entre os anos de 2003 e 2010, a Secretaria de Estado de Educação implantou uma série de ações, como a elaboração das DCE, o Projeto Folhas e o LDP, o qual sofreu o influxo dos dois documentos anteriores. De forma inédita, institui-se o processo de elaboração dos livros didáticos pelos professores da Rede Estadual Básica de Educação em conjunto com professores de IES; a impressão do material seria realizada pela imprensa oficial do Estado e os livros seriam distribuídos a todos os alunos do nível médio da rede pública estadual. Destacamos que o Livro Didático Público de Educação Física (LDP-EF) foi a primeira iniciativa de sistematização e organização dos conteúdos da Educação Física com fins didáticos realizada pelo poder público brasileiro.

Tanto a elaboração das DCE-EF quanto a constituição do LDP de Educação Física foram influenciados pela abordagem crítico-superadora.

Nesse sentido, se a abordagem crítico-superadora é a sistematização mais avançada das teorias críticas da Educação Física e o LDP-EF é a expressão maior de sistematização e organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física, apresenta-se a seguinte questão: quais as possibilidades formativas do LDP-EF? Para respondê-la, é necessário seu desmembramento em questões pormenorizadas que contribuem para a constituição da resposta nuclear desta pesquisa. Que fato motivou a elaboração do LDP-EF? Por que ocorreu? Como ocorreu? Quais as possibilidades e limites do ensino proposto pelo LDP-EF?

No capítulo seguinte, serão analisados alguns documentos oficiais que influenciaram, direta ou indiretamente, a elaboração do LDP-EF.

3. DOCUMENTOS BALIZADORES DA REFORMA EDUCACIONAL E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ

A análise de alguns documentos educacionais balizadores do currículo é importante para compreendermos a necessidade de elaboração de um LDP para a Educação Física, bem como do modelo de formação contido nesse livro.

No capítulo anterior, vimos que, no processo de reestruturação da produção, em virtude da crise econômica iniciada em meados da década de 1970, acentuaram-se os traços de flexibilidade tanto do trabalho quanto dos processos produtivos e do mercado. Vimos também que, nesse quadro, ocorreu a reorganização das funções desempenhadas pelo Estado.

No contexto da produção flexível, como forma de retomar os lucros do capital, a desregulamentação do trabalho contribui para intensificar sua exploração. O processo de desregulamentação, marcado pela instabilidade dos vínculos entre capital e trabalho, faz parte da agenda neoliberal.

Por sua vez, a função da educação, e da escola em particular, modifica-se conforme as necessidades formativas do trabalhador e da “produção enxuta” característica do período de globalização⁶⁸ ou de “mundialização do capital”, como denomina Chesnais (1997). As novas demandas implicam o aumento da capacidade de empregabilidade dos indivíduos diante da insuficiência de postos de trabalho. Entre as principais características da empregabilidade têm-se a criatividade, a inovação e o empreendedorismo.

A supressão de barreiras econômicas entre as diversas nações do mundo, incentivada pelo capital financeiro como regime de acumulação predominante e pela concentração do capital em âmbito mundial, é uma marca da tão decantada globalização.

Uma vez que os limites geográficos entre os países são atenuados com o aumento da interdependência econômica e que os detentores do grande capital representam cada vez mais grupos multinacionais, as agências multilaterais de financiamento, a exemplo do Banco Mundial, visam executar políticas neoliberais que têm por objetivo diminuir os gastos públicos do Estado com as questões sociais. Esta é uma forma de manter as relações econômicas de produção no cenário internacional.

⁶⁸ De acordo com Castanho (2009), o fenômeno da globalização deve ser compreendido como um processo de internacionalização inerente à expansão das relações sociais capitalistas. Portanto, “[...] a globalização tem a mesma idade que o capitalismo, algo como quinhentos anos.” (CASTANHO, 2009, p. 14). A interpretação de Castanho (2009) é importante na medida em que se opõe às tentativas de apresentação da globalização como um processo novo e humanizador.

As reformas educacionais da década de 1990 estão inseridas nesse quadro de ajustes políticos neoliberais e têm como objetivo alinhar os diversos sistemas de ensino “[...] às orientações de reforma do Estado, fazendo da educação um campo auxiliar frente aos desafios colocados ao desenvolvimento da economia mundial.” (HADDAD, 2003 apud MARONEZE, 2011, p. 73).

No que se refere à educação como expressão e resposta para as demandas sociais, alguns autores entendem que vivemos

[...] numa era da Economia do Conhecimento supranacional e de reduzida importância das economias ‘nacionais’, algumas das atividades educacionais associadas com o apoio à acumulação sejam cada vez mais governadas num nível supranacional, em resposta à ‘agenda globalmente estruturada para a educação’ (DALE, 2010, p. 1112).

Para o autor citado, a “agenda globalmente estruturada para a educação” funda-se em pressupostos de formação de caráter global, os quais extrapolam as fronteiras nacionais, mesmo que existam elementos peculiares a cada local.

Quanto à amplitude das readequações impostas ao setor educacional,

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Nessa citação, as pesquisadoras estão se referindo às questões relativas ao trabalho docente, o que nos leva a entender que os princípios que se impõem a “todas as esferas da docência” perpassam as esferas da educação escolarizada, cuja reforma estende-se para o início do século XXI.

Nesse período de significativas alterações nas demandas educacionais no Brasil, várias ações são realizadas por instituições públicas e privadas com a intenção de modernizar o sistema educacional. Ainda que algumas dessas ações se contraponham aos ditames internacionais para a educação, direta ou indiretamente, estão sob o influxo dos princípios de formação demandados pelo processo de globalização da economia, os quais extrapolam o setor educacional formal.

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento

educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 73).

Para termos indicativos de como e em que medida o tipo de formação esperada na atualidade influenciou a constituição do LDP de Educação Física do Estado do Paraná, analisaremos três importantes documentos com a intenção de detectar o tipo de formação expressa em cada um deles.

O primeiro é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Delors (DELORS, 1998). A análise desse documento, de abrangência internacional, como observam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55), é “[...] fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.”.

O segundo são os PCN-EM (BRASIL, 1999), sistematizados em consonância com os princípios do Relatório Delors. Sua análise é importante porque esse documento se tornou o elemento de orientação curricular da educação brasileira.

O terceiro são as DCE-EF (PARANÁ, 2008), elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) com a finalidade de superar o processo de esvaziamento dos conteúdos específicos operado pelas políticas do fim da década de 1990. A análise das DCE-EF é importante porque o LDP é elaborado com base nelas.

3.1. O Relatório Jacques Delors

“Relatório Jacques Delors” é como ficou conhecido o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. Sob a chancela da UNESCO e contando com a participação de intelectuais de diversas partes do mundo, presidido por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças e ex-presidente da Comissão Européia (1985-1995) (DELORS, 1998), a comissão delineou os princípios formativos para o cidadão do século XXI. Esse documento explicita a concepção de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento que vem norteando as práticas pedagógicas.

Muito provavelmente, em maior ou menor grau, os princípios de formação delineados no Relatório Delors, em razão de seu impacto e de sua abrangência, repercutem no LDP de Educação Física. Produzido em âmbito internacional, seus princípios influenciaram o projeto de reforma educacional iniciado em meados da década de 1990, em concomitância com a reestruturação da produção em bases flexíveis.

A comissão foi formada oficialmente no ano de 1993. Em 1996, após inúmeras reuniões, encontros de grupos de trabalho e várias outras atividades, finalizou os trabalhos e divulgou o Relatório. Nele, ficaram expostos princípios educativos válidos “[...] tanto em nível nacional como mundial.” (DELORS, 1998, p. 12).

Nossa análise está apresentada em três tópicos: 01- motivos para a elaboração do Relatório; 02- concepção de desenvolvimento humano; 03- princípios e finalidades educacionais.

3.1.1. Motivos para a elaboração do Relatório

A necessidade de propor princípios educativos em escala global decorre da crescente interdependência planetária que caracteriza o processo de mundialização do capital no final do século XX e, portanto, da intensificação dos problemas a ele relacionados. O principal problema mencionado no Relatório é que, fomentados pela pobreza e pela intolerância, os conflitos sociais passaram a ocorrer em larga escala.

O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (DELORS, 1998, p. 50).

Nesse sentido, faz-se necessário educar para a cooperação e a tolerância e administrar a pobreza. A fome e a miséria não podem dar origem a embates sociais que coloquem em risco a estabilidade da ordem econômica: “Mas é sobretudo o problema das atitudes sociais perante a pobreza que é preocupante: em vez de compaixão e solidariedade observa-se, apenas, indiferença, medo e ódio.” (DELORS, 1998, p. 231).

Grosso modo, administrar a pobreza é uma necessidade ideológica neoliberal. A supervalorização das diferenças culturais tem por objetivo a coesão social para perpetuar a estrutura social.

A necessidade de harmonizar a sociedade e fomentar uma cultura de paz e de cooperação internacional pode ser ilustrada com o terceiro pilar da educação estabelecido no relatório: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. Nesse pilar, o reconhecimento e o respeito pelo “outro” são apontados como fator de união dos indivíduos para a realização de projetos comuns.

Fora da escola, pode-se trabalhar coletivamente na “[...] renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações [...]” (DELORS, 1998, p. 99). Na escola, “[...] a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos [...]” (DELORS, 1998, p. 99).

Na sociedade em geral, o desenvolvimento de ações cooperativas colabora para amenizar alguns problemas em espaços onde o poder público não está presente. No ambiente escolar, tais ações contribuem para formar o “espírito crítico” do aluno e também sua capacidade para se expressar com liberdade de pensamento. Se, na escola, a ênfase recai sobre a “aprendizagem de métodos de resolução de conflitos” e não sobre a apropriação de conteúdos sistematizados, podemos inferir que o espírito crítico defendido se aproxima mais de uma opinião vazia de fundamentos do que de um posicionamento consciente e arbitrário que se ampara no conhecimento.

De maneira geral, a finalidade das propostas contidas no Relatório é a coesão social (GALUCH; SFORNI, 2011). Assim, seus objetivos são controlar a pobreza, formar uma cultura de paz para combater os preconceitos, respeitar as diferenças e valorizar as várias culturas para dar aos indivíduos a sensação de que são “críticos” e participantes da sociedade. Todavia, o respeito e a valorização das diferenças para criar um ambiente coeso coincidem com a manutenção da própria pobreza. Assim, com essa limitação, sem instrumentos que lhe permitam compreender a realidade, o “espírito crítico” não consegue compreender esse movimento.

3.1.2. Concepção de desenvolvimento humano

O título do Relatório, “Educação, um tesouro a descobrir”, é um indicativo da concepção de desenvolvimento humano presente no documento. O desenvolvimento humano é compreendido como a elevação de talentos⁶⁹ naturais que precisam ser “descobertos”. Se o desenvolvimento é “endógeno”, a pessoa já nasce com um potencial de desenvolvimento pré-determinado, com um “tesouro escondido dentro de si”, sendo necessário somente que cada indivíduo tenha a possibilidade de se conhecer e se compreender melhor e, por consequência, ser o dono “[...] do seu próprio destino.” (DELORS, 1998, p. 100).

Visto como um processo predominantemente biológico, de “[...] maturação contínua da personalidade.” (DELORS, 1998, p. 101), o desenvolvimento humano se expressa na formação da sensibilidade, da espiritualidade, do sentido estético e da responsabilidade pessoal. O desenvolvimento fica evidenciado como um processo individual de formação de competências cognitivas, de “aprender a ser”, entendido como a capacidade do ser humano para se relacionar harmoniosamente com seus pares.

Dessa concepção, depreende-se que a falta de oportunidades para a elevação dos talentos contribui para a desigualdade social e, ao mesmo tempo, que a posição de cada indivíduo na sociedade é justificada pelas diferenças individuais. Assim, a educação deverá atenuar desvios sociais, dando a cada sujeito a oportunidade de se desenvolver de acordo com sua potencialidade natural. Por sua vez, a educação básica deverá suprir as necessidades comuns da maior parte das pessoas; já com relação aos indivíduos brilhantes, um ensino mais rico será necessário, pois será responsável pela formação “[...] dos alunos mais dotados, os ‘dirigentes de amanhã’.” (DELORS, 1998, p. 213).

Segundo o Relatório Delors, a educação deve ser adequada à possibilidade de desenvolvimento endógeno das pessoas. Os mais talentosos deverão ter um ensino mais elaborado, pois serão os organizadores da sociedade; os que formarão a massa trabalhadora, representada pelas pessoas “menos brilhantes”, terão um ensino mais simplificado. Dessa feita, uma educação mais elaborada seria necessária aos países centrais da economia mundial e uma menos aprofundada, aos países periféricos, o que significaria a possibilidade de perpetuar as relações sociais de produção.

⁶⁹ A perspectiva liberal, a exemplo do pensamento de Locke (1986), não nega a importância da educação para o desenvolvimento dos indivíduos, mas a noção de “talento” está associada ao predomínio do biológico sobre o cultural. Dessa perspectiva, alguns indivíduos, naturalmente, estão predispostos a se desenvolver mais do que outros, justificando e naturalizando a desigualdade social.

3.1.3. Princípios e finalidades educacionais

Já consideramos que as novas necessidades de formação estão intimamente ligadas ao processo de crise estrutural do capital. No cenário caracterizado pela reestruturação produtiva, pela flexibilidade dos processos produtivos, pelo desemprego estrutural e pela adoção do trabalho informal, temporário, terceirizado, que, por sua vez, induz à ampliação do setor de serviços, em suma, no cenário de instabilidade e de incertezas do mercado, “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93).

O aumento da incerteza com relação às futuras ocupações e com a crescente variação das atividades desempenhadas pelos indivíduos ao longo da vida contribui para a obsolescência dos conteúdos curriculares clássicos, ou seja, do próprio conhecimento científico. De acordo com o Relatório, deve-se falar “[...] mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional.” (DELORS, 1998, p. 96), considerada uma “pesada bagagem” escolar desnecessária e inapropriada, especialmente para um mundo em constante mudança.

No entanto, o ensino fundado na transmissão de conteúdos científicos só se torna uma “pesada bagagem” se o fim proposto for a simples adaptação do indivíduo às condições sociais. No que se refere ao ensino dos “mais talentosos”, a “pesada bagagem” é pressuposto da “criação”.

Pela utilização de termos com conotação positiva, mas de intenções veladas, a linguagem do Relatório expressa a tentativa de obtenção de consenso. Quando se fala de criatividade, é comum pensar na elaboração humana de novos instrumentos materiais e simbólicos; portanto, ninguém se oporá a essa defesa. No entanto, se abstraídos de sua relação com o trabalho concreto, os pressupostos da criatividade tornam-se obscuros. Assim, para alguns indivíduos, instrumentalizados pelo conhecimento científico, a criatividade corresponde à elaboração original de produtos materiais e ideais, ao passo que; para a massa dos trabalhadores, a criatividade se encontra no limite da adaptação às precárias condições de trabalho para a manutenção da vida. O termo “criatividade”, apesar de aparecer com frequência no Relatório, não tem sempre o mesmo sentido: quando se refere à educação dos futuros dirigentes, o conteúdo é um e, quando trata da formação da massa trabalhadora, é

outro. Em conclusão, “[...] identidade de termos não significa identidade de conceitos.” (GRAMSCI, 1978a, p. 180)⁷⁰.

Ao explicitar como a educação deve atuar para que os indivíduos se ajustem às condições impostas, os relatores afirmam: “A observação da economia informal nos países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal.” (DELORS, 1998, p. 84).

Se um dos principais atributos do novo trabalhador é a criatividade para inovar, empreender e manter-se vivo em um mercado em constante mutação e se essa criatividade se sustenta mais pelas experiências empíricas do que pela apropriação teórica, a escola se torna mais uma instância educacional, e não o *lócus* principal de formação.

No momento em que a transmissão de conhecimento sistematizado como função precípua da escola passa a ser questionada; no momento em que a criatividade exaltada se liga à experiência individual para a adaptação ao mundo em constante mudança, adota-se o pensamento de uma “educação ao longo de toda a vida”, na qual o indivíduo “aprenda por conta própria”. Assim, pode-se pensar em uma formação de “[...] base mais comportamental do que intelectual.” (DELORS, 1998, p. 95), até porque, no novo modelo produtivo, os indivíduos precisam ter capacidade para trabalhar em equipe. Nesse modelo, opta-se pela “[...] organização em ‘coletivos de trabalho’ ou ‘grupos de projeto’, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário.” (DELORS, 1998, p. 94).

Quando criticamos o discurso de exacerbação da criatividade, da cooperação, da solidariedade e, de forma geral, da subjetividade, não estamos desconsiderando a importância de todos esses elementos para a formação humana; o que criticamos é a finalidade desse discurso. Em linhas gerais, ele corresponde a uma educação que, esvaziada de conteúdo sistematizado, serve ao simples ajustamento ao mercado: “A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente reservadas a pessoas com altos estudos.” (DELORS, 1998, p. 95).

⁷⁰ “Uma das características dos intelectuais como categoria social cristalizada (isto é, que concebe a si mesma como continuação ininterrupta da história e, portanto, independente da luta dos grupos e não como expressão de um processo dialético, pelo qual todo grupo social dominante elabora uma categoria de intelectuais própria) é, precisamente, a de relacionar-se na esfera ideológica, a uma categoria intelectual precedente, através de uma idêntica nomenclatura de conceitos.” (GRAMSCI, 1978a, p. 177).

Após demarcar, mesmo que em linhas gerais, os princípios formativos expressos no Relatório Jacques Delors, passamos à análise dos PCN-EM, os quais promovem a incorporação dos ditames internacionais no currículo escolar nacional.

3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Educação Física

Os PCN-EM, particularmente para a Educação Física (BRASIL, 1999), foram sistematizados de acordo com as orientações do Relatório Delors e provavelmente influenciaram a constituição do LDP-EF. Os PCN-EM têm como subtítulo “Linguagem, códigos e suas tecnologias”.

Nos PCN-EM constam os encaminhamentos curriculares para os “conhecimentos” de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática em articulação com os processos comunicativos. Nos termos do documento, a “[...] linguagem, por sua própria natureza, é transdisciplinar.” (BRASIL, 1999, p. 13). Como um dos objetivos da LDB (BRASIL, 1996) é formar uma identidade para o Ensino Médio, a proposta dos PCN-EM destina-se a “[...] atender às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (BRASIL, 1999, p. 9).

De acordo com os PCN-EM, o enfoque dado à linguagem deve-se ao fato de que a contemporaneidade é perpassada por uma grande quantidade de informações e de recursos de comunicação, os quais têm grande influência na vida das pessoas. Além disso, na parte introdutória do documento, fica anunciado que, em coerência com a legislação vigente, o “respeito à diversidade” será o eixo norteador da proposta.

De nosso ponto de vista, o destaque dado à linguagem e à diversidade decorre, principalmente, do fato de os vários grupos sociais expressarem diferentes linguagens. O diálogo harmônico seria um caminho para o “entendimento mútuo” e para a manutenção da ordem social. Pelo exposto, verificamos que a valorização das “linguagens” favorece muito mais a adaptação dos indivíduos à sociedade do que a compreensão da realidade e a adoção de uma posição crítica diante dela. Nesse caso, valorizar corresponde a limitar o desenvolvimento cognitivo.

Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como meio de **preservação da identidade** de grupos sociais menos

institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar (BRASIL, 1999, p. 21, grifos nossos).

Compreendemos que preservar a identidade de pessoas que tiveram menos possibilidade de acesso a um ensino institucionalizado, e, portanto, menos possibilidade de se apropriar do conhecimento objetivado pelo gênero humano, é uma forma que não necessariamente auxilia esses sujeitos a compreender e a intervir na realidade. Ou seja, preservar a identidade é o mesmo que limitar o desenvolvimento humano.

Diante da afirmação de que todas “[...] as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las.” (BRASIL, 1999, p. 21), podemos inferir que a pobreza e a riqueza como manifestações humanas não precisam ser eliminadas; bastaria pacificar os possíveis conflitos advindos da desigualdade social e, sobretudo, administrar a pobreza. Em verdade, a valorização da pluralidade cultural está sendo utilizada como manobra linguística para encobrir a desigualdade social.

Enquanto se falava em desigualdade social, procuravam-se formas para combatê-la e a forma mais razoável seria a transformação social. Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do ‘respeito’ às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63).

A ênfase dada à linguagem com seus códigos e tecnologias e à sua utilização como instrumento “transdisciplinar” na organização curricular do Ensino Médio coaduna-se com os princípios de formação requeridos pelo processo de globalização, tal como se encontram expressos no Relatório Delors. Tal organização curricular atuaria em duas frentes: uma, “[...] promover o desenvolvimento tecnológico do país com vistas à competição política e internacional.” (BRASIL, 1999, p. 26), outra, “[...] desenvolver uma consciência **crítica** sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins.” (BRASIL, 1999, p. 26, grifos nossos).

A formação de cidadãos críticos é defendida por todos os que discutem educação, o que se explica pela positividade contida no termo; no entanto, percebemos que o conceito de “crítica”, no caso em questão, sofreu reformulações. A crítica pressupõe profundo conhecimento do que se critica, mas a escola, ao responder às necessidades do mercado, secundariza o conhecimento sistematizado que possibilitaria a formação do pensamento

crítico. Por sua vez, o indivíduo, tendo cada vez menos arcabouço teórico para analisar a realidade, sente-se “livre” e valorizado por poder expressar sua opinião, pobre em conhecimento elaborado e rica em senso comum.

Pelo exposto, a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os “[...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada.” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 64). Ou seja, a finalidade da educação é formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado.

Quanto à reflexão específica sobre a Educação Física, fica claro que não é objetivo dos PCN-EM propor um único caminho aos professores, mas sim lançar “[...] formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos.” (BRASIL, 1999, p. 65). Essa afirmação se alinha ao terceiro princípio destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), qual seja o da exigência de se basear o ensino no “[...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 1996, p. 1).

De acordo com os PCN-EM, a Educação Física como componente curricular encontra-se desprestigiada, fato facilmente percebido pela evasão dos alunos das aulas. Isso é explicado, em grande medida, pela forma como os conteúdos, jogos e esportes são desenvolvidos pelos professores. Segundo os PCN-EM, a ênfase no ensino dos aspectos técnicos e táticos, principalmente dos esportes, gera a frustração de grande parte dos alunos por não conseguir obter a *performance* desejada: “Não conseguimos imaginar um sistema 4x2 no voleibol, se os alunos não **internalizaram** a recepção, o levantamento e a cortada.” (BRASIL, 1999, p. 66, grifos nossos).

Diante dessa afirmação, podemos supor que a noção de “internalização”, conforme destaque na citação, remete ao domínio das operações motoras necessárias à execução dos movimentos com certa perfeição técnica pelos alunos. Entendemos que a técnica e a tática podem e devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física, mas como conceitos a ser apreendidos pelos alunos e não apenas como gestos a ser repetidos mecanicamente. Com base em estudos realizados por Leontiev (2004) e Vygotsky (2005), entendemos que, para o desenvolvimento humano, é mais importante a apropriação dos conceitos do voleibol, inclusive das regras de posicionamento numérico, do que a realização dos gestos esportivos

com “perfeição” pelos alunos: os primeiros possibilitam níveis mais complexos de pensamento e extrapolam o imediatamente visível.

Em nossa experiência como professor, observamos que alguns atletas de voleibol, mesmo tendo certa habilidade e domínio técnico e tático dos fundamentos do esporte, apresentam dificuldade em situações de ensino escolar, não conseguindo explicar as regras de posicionamento numérico e nem mesmo a característica fundamental dos movimentos que realizam.

Esses alunos dominam a execução dos movimentos da “recepção, do levantamento e da cortada”, organizam-se taticamente no “sistema 4x2”, mas não conseguem explicar o que fazem. Isso porque não tiveram a conscientização dos movimentos realizados, ou seja, seu processo de “interiorização” atingiu apenas um nível de assimilação. Logo, no que diz respeito à “[...] formação de ações interiores intelectuais – ações que se relacionam com fenômenos ideais – este processo é muito mais complexo.” (LEONTIEV, 2004, p. 201).

As afirmações feitas não têm a finalidade diminuir a importância da aquisição das funções superiores psicomotoras para o desenvolvimento humano, mas sim a de defender a apropriação de conceitos sistematizados e mostrar que, ao serem internalizados, esses conceitos elevam o nível de desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Esse desenvolvimento, por sua vez, forma um instrumental mais poderoso de compreensão da realidade. Logo, por não se ter apropriado corretamente do conceito de posicionamento numérico específico do voleibol, o aluno, mesmo sendo um exímio executor dos movimentos do voleibol, pode não entender quais as posições numéricas que cada jogador ocupa na quadra.

Nos PCN-EM, com relação às outras disciplinas curriculares, fica patente a marginalização da Educação Física. A responsabilidade por essa situação é atribuída aos professores, que são criticados por não serem inovadores.

Enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a **aprofundar os conhecimentos** dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do ‘mais atraente’ dos componentes limita-se aos **já conhecidos** fundamentos do esporte e jogo (BRASIL, 1999, p.67, grifos nossos).

Segundo os PCN-EM, ao contrário da Educação Física, as demais disciplinas caracterizam-se pela preocupação de aprofundar os conhecimentos dos alunos, o que é explicado pela quantidade de recursos utilizados pelo professor.

Por tudo isso, inferimos que a compreensão de conhecimento contida nos PCN-EM está atrelada à diversidade de vivências que ocorrem no limite da experiência imediata. Dessa forma, cabe ao professor elaborar um planejamento envolvente que venha “[...] ao encontro do interesse e necessidade dos alunos.” (BRASIL, 1999, p. 70).

Valorizar o interesse e a necessidade dos alunos como ponto de partida do processo de ensino e como tentativa de mobilizar sua atenção para o objeto de estudo é um aspecto defendido pelos estudiosos da Teoria Histórico-cultural. No entanto, no documento em questão, isso faz parte de um planejamento pautado na necessidade empírica do aluno como início e fim dos processos de ensino e de aprendizagem, o que não contribui para a superação do estágio de desenvolvimento cognitivo inicial. Por exemplo, se, ao propor atividades de dança, levando em consideração o desejo dos alunos, o professor de Educação Física limita-se a repetir coreografias preestabelecidas, ele não ajudará seus alunos a obter uma maior compreensão do conteúdo, pois este será tratado superficialmente. O entendimento é de que o estudo dos conceitos relacionados à dança oferece possibilidades para que os alunos extrapolem a aparência dos movimentos executados.

Segundo o documento, existe uma contradição entre a teoria expressa na LDB e a prática da Educação Física, que pouco estaria contribuindo para

[...] o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 1999, p. 66)⁷¹.

Fica claro que, quando a habilidade de “aprender a aprender” é desenvolvida no aluno para que ele se adapte ao trabalho, a autonomia intelectual e o pensamento crítico ficam

⁷¹ A instituição oficial da Educação Física no currículo escolar nacional de todos os níveis de ensino ocorreu pelo Decreto-Lei nº 69.450/71. Nesse momento, o esporte, influenciado pela racionalidade técnica exigida na execução eficiente dos gestos, configura-se como um importante conteúdo para disseminar a disciplina e a ordem necessárias tanto ao modelo econômico da produção rígida quanto à forma política ditatorial. Pouco mais de duas décadas passadas, as reordenações do modelo econômico pela introdução da produção flexível somadas às novas características do Estado, delineado pela reforma neoliberal, criam novas necessidades formativas para os indivíduos. As novas exigências de formação são expressas na Lei nº 9394/96. Nesse sentido, Nozaki (2004) defende a tese de que a dificuldade sofrida pelos grupos representantes da área em manter a Educação Física como disciplina curricular obrigatória da Educação Básica na atual LDB expressa a incapacidade de a Educação Física atender diretamente aos novos requisitos de formação dominantes. Inferimos que a crítica efetuada pelos PCN analisados, em relação à forma como a Educação Física vem sendo realizada na maioria das escolas, reflete a necessidade de “[...] transformar a Educação Física em uma disciplina necessária.” (MELLO, 2009, p. 264). Para isso, é preciso superar o modelo de aula pautado na racionalidade técnica e no excesso de competição (MELLO, 2009).

restritos ao saber espontâneo. O pensamento “autônomo e crítico” do indivíduo que expressa seu ponto de vista coincide com o direito de representação e de manutenção da identidade dos sujeitos. Por suposto, a defesa de uma crítica e de uma autonomia sustentadas predominantemente pela empiria torna-se discurso vazio, pois o conhecimento sistematizado é pressuposto de ambos.

De acordo com os PCN-EM, a dificuldade de a Educação Física cumprir os objetivos apresentados pela LDB pode ser diminuída pela “[...] vinculação das competências da área com os objetivos do Ensino Médio e [...] pela aproximação desses com o ensino de Educação Física.” (BRASIL, 1999, p. 66).

Nos PCN-EM consta que a Educação Física precisa buscar sua identidade, o que pode ser alcançado com a retomada da perspectiva da aptidão física e da saúde⁷², a qual se configura como uma opção viável que poderia “[...] contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida.” (BRASIL, 1999, p. 68-69) dos alunos.

Afirma-se nesse documento que a incidência cada vez maior de doenças relacionadas ao sedentarismo e o fato de alguns autores da área afirmarem que as aulas de Educação Física não possibilitam aos alunos serem praticantes regulares de atividade física, até porque desconhecem os fundamentos que explicam os efeitos do exercício físico, motivam a incorporação da vertente pedagógica da aptidão física e da saúde para o ensino da Educação Física no Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Imputar à Educação Física a responsabilidade pelo fato de os alunos não serem praticantes assíduos de atividade física é tratar superficialmente a questão e, mesmo que o aluno compreenda os efeitos da atividade física sobre o organismo, isso não seria suficiente para formar adeptos do exercício físico regular. Para alunos que estudam e trabalham, a escassez de tempo dificulta essa prática.

Os PCN-EM, assumindo a perspectiva da aptidão física e da saúde e trabalhando com o conceito de qualidade de vida, contribuem para reforçar a ideia de que a manutenção e a melhoria dos níveis de aptidão física e saúde dependem exclusivamente do indivíduo. Sobre essa questão, Betti afirma:

O conceito de qualidade *de* vida é individualista, diz respeito a indivíduos isolados. É a minha qualidade de vida, é a atividade física e esportiva que eu faço para melhorá-la. Ou, no máximo, se refere a categorias grupais de

⁷² Castellani Filho (1999) critica a defesa da “retomada” da vertente da aptidão física e da saúde pelos PCN-EM, pois, segundo o autor, a história da Educação Física sempre esteve pautada, em maior ou menor grau, por essa perspectiva.

indivíduos com características semelhantes, teoricamente reunidos. Assim, pode-se falar da qualidade de vida das camadas sociais (categoria sociológica), dos obesos (categoria biológica) ou dos portadores de deficiência/necessidades especiais (categoria psicológica e cultural) (BETTI, 2002, p. 27).

O autor prefere falar em qualidade da vida como “[...] um conceito coletivo – não é a minha vida, a sua vida, mas a nossa vida, com suas condicionantes ambientais, culturais, econômicas e etc.” (BETTI, 2002, p. 27).

Segundo os PCN-EM, além da necessidade de a Educação Física oferecer formas para que os indivíduos, pela elevação dos níveis de saúde do corpo individual, desenvolvam competências e habilidades que os tornem e os mantenham produtivos, criativos e bem sucedidos, “[...] o professor de Educação Física deve perceber-se como membro de uma equipe que está envolvida com um trabalho grandioso: Educar o **cidadão** do próximo século.” (BRASIL, 1999, p. 73, grifos nossos).

Em nome da formação para a cidadania, perde-se a especificidade dos conteúdos curriculares, dentre os quais se inclui a Educação Física.

Numa primeira concepção minimalista, o objetivo é apenas a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos. É à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa: o objetivo é a instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar. (DELORS, 1998, p. 58)

Ao relegar para segundo plano o conteúdo sistematizado em favor da formação para a cidadania, toda a dinâmica escolar torna-se mais flexível. As aulas tradicionais devem ceder espaço para atividades que congreguem os vários componentes da comunidade escolar, como a execução de projetos comuns. É o que se defende no Relatório Delors: “Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso [...]” (DELORS, 1998, p. 27).

A diminuição do insucesso está representada em maior medida pelo aumento do tempo que o aluno permanece na escola, que contribui para a melhoria dos índices de escolaridade e para a convivência com os demais.

Nos termos dos PCN-EM, o trabalho do professor de Educação Física, sendo organizado por projetos, também favorecerá sua maior integração ao coletivo escolar, tornando possível que seu trabalho seja valorizado por esse coletivo. O professor deve adequar-se à organização escolar flexibilizada pela nova LDB, o que inclui “[...] reunir os

alunos por grupos de interesse e necessidades e, junto a eles, desenvolver projetos de atividades físicas especiais.” (BRASIL, 1999, p. 71) e preparar a

[...] apresentação de trabalhos na Feira de Ciências da escola, exibição de conceitos adquiridos nas aulas, através de painéis e cartazes, e até a criação de eventos exclusivos da área: semana da saúde, sábados recreativos, torneios envolvendo a comunidade etc. (BRASIL, 1999, p.72).

Educar o cidadão do século XXI, segundo os PCN-EM, é uma tarefa que demanda um trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, a participação da comunidade escolar em eventos esportivos e recreativos torna possível a efetivação de “[...] um elo [...] preso pela sensibilidade.” (BRASIL, 1999, p.75).

A formação da subjetividade tratada nos PCN-EM limita-se às relações interpessoais pautadas nas emoções e nos sentimentos. Neles não se discute a importância da apropriação dos conceitos científicos para a formação das faculdades psíquicas superiores e para a elevação dos níveis de generalização e de abstração da realidade, até porque esse não é o objetivo da formação requerida. Nesse contexto, a Educação Física assume os mesmos contornos demandados para a educação de forma geral.

A formação da sensibilidade e das emoções, características propriamente humanas, não ocorre separadamente da aquisição das demais funções psíquicas (PALANGANA; GALUCH; GOULART, 2006), o que significa que toda a “[...] constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais.” (BRASIL, 1999, p. 77). No entanto, não é essa concepção que aparece nos PCN-EM. Estes, ao tratar da formação da sensibilidade e da emotividade, acentuam o aspecto coletivo e interpessoal e, ao tratar do processo de apropriação de conhecimentos, enfatizam a autoformação do indivíduo, apresentando-o como aquele que constrói seu próprio saber.

Em decorrência dessa concepção de aprendizagem, a função atribuída ao professor é de desafiar os alunos e provocar desequilíbrios “[...] que precisam ser resolvidos e é nessa necessidade de voltar ao equilíbrio que ocorre a construção⁷³ de pensamento.” (BRASIL, 1999, p. 79).

Nos termos do documento, para que a Educação Física contribua para a realização dos objetivos propostos na LDB para o Ensino Médio, é necessário que ocorra a superação do estado atual do ensino na área, historicamente marcado pelo tecnicismo esportivo. Isso,

⁷³ A utilização do conceito de “construção” do conhecimento como sinônimo de aprendizagem remete a concepções de desenvolvimento humano divergentes da Teoria Histórico-cultural e radicam em métodos avessos ao materialismo histórico-dialético.

porém, não significa abandonar o conteúdo esportivo, mas proporcionar a participação e o acesso de todos os alunos à cultura corporal.

Enfatiza-se que não basta a busca pela saúde individual necessária à criação, à produção e ao bem-estar de cada sujeito: é indispensável também formar as competências sociais necessárias ao cidadão contemporâneo. Com efeito, para esse fim, “A Educação Física, articulada pelos jogos construídos no social com esquemas corporais próprios para fins de convivência harmoniosa, amplia o conhecimento do corpo e a possibilidade de compreensão das regras sociais.” (BRASIL, 1999, p. 126).

Percebemos que, na vertente da aptidão física e da saúde defendida nos PCN-EM, a ideia é de que as funções do professor de Educação Física são prescrever exercícios físicos e mediar o relacionamento entre os alunos durante a execução dos projetos e demais atividades escolares. Dessa forma, a especificidade dos conteúdos da cultura corporal é diluída na discussão sobre saúde e nas atividades de socialização.

Tendo detectado a aproximação do Relatório Delors com os PCN-EM, especialmente no que tange aos princípios e objetivos de formação, passamos à reflexão sobre as DCE-EF. O objetivo é verificar, na proposta estadual e nos documentos de âmbito internacional e nacional já mencionados, pontos convergentes e divergentes, cuja influência na elaboração do LDP será analisada posteriormente.

3.3. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

O objetivo, nesta seção, é analisar o conteúdo das DCE (PARANÁ, 2008), o qual é um eixo norteador das demais ações desenvolvidas pela SEED- PR, inclusive para o LDP-EF.

Sua elaboração teve início em 2003, a primeira versão foi publicada em 2006 e a atual em 2008. Quando o LDP-EF foi produzido, vigorava a versão de 2006. Embora reconhecendo que houve alterações, entendemos que a essência dessas diretrizes não se alterou, e, por isso, analisaremos sua versão atual. Além disso, nossa intenção não é investigar a influência das DCE-EF na constituição do LDP-EF ou o processo de elaboração do LDP-EF, mas buscar elementos que identifiquem o tipo de formação defendido pelos dois documentos.

O contexto de elaboração das DCE é o das críticas ao modelo educacional neoliberal proposto pelos PCN-EM e incorporado oficialmente pela política educacional paranaense entre os anos de 1995 e 2002.

Apesar de se constituir uma referência de unidade curricular nacional, nos PCN-EM, embasados na LDB, está prevista a liberdade para que os estados e municípios organizem seus respectivos sistemas de ensino, considerando que o sistema não pode se sobrepor “[...] à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.” (BRASIL, 1996, p. 50).

A proposta curricular própria para o Estado do Paraná é explicada pela constatação de que as políticas educacionais implantadas

[...] no final da década de 1990 alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seu conteúdo de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008, p. 07).

O comprometimento da escola com o conhecimento sistematizado e com a recuperação da especificidade dos conteúdos disciplinares foi o mote das discussões coletivas realizadas pelos trabalhadores da educação no período entre 2003 e 2008. Estas tinham como finalidade fortalecer a função da escola de instrumentalizar os alunos para um “[...] futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.” (PARANÁ, 2008, p. 07). Esse objetivo é semelhante ao proposto no Relatório Delors, segundo o qual a função da escola é contribuir para o “[...] exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.” (DELORS, 1998, p. 68).

A menção a uma “cidadania adaptada” às demandas sociais é um pleonasmo, já que o conceito de cidadania implica adaptação às condições sociais. À medida que a sociedade se modifica, o “sentido” do termo se altera, expressando que os indivíduos têm a capacidade de se adaptar ao contexto.

Por um lado, não desconsideramos a necessidade de adaptação dos indivíduos, até porque esta é uma exigência da vida, independentemente da forma política e econômica que a caracteriza. Por outro, entendemos que a escola, ao assumir a cidadania como aspecto central do ensino, pouco contribui para o desenvolvimento dos indivíduos. Isso porque a tendência é a diluição dos conteúdos específicos das diversas disciplinas que compõem o currículo.

Além da defesa da melhoria da qualidade para a educação, estava em jogo, nesse momento, a crítica ao modelo de gestão encampado por grupos partidários oponentes ao governo estadual de então.

Quanto à nossa abordagem das DCE, observamos que estas estão organizadas em duas partes: a primeira, comum a todas as disciplinas curriculares; a segunda, referente à especificidade de cada componente curricular.

A parte comum, intitulada “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”, está assim dividida: 1- Os sujeitos da Educação Básica; 2- Fundamentos teóricos; 3- Dimensões do conhecimento: 3.1- O conhecimento e as disciplinas curriculares; 3.2- A interdisciplinaridade; 3.3- A contextualização sócio-histórica; 4- Avaliação; 5- Referências.

A parte específica disciplinar, intitulada “Diretrizes Curriculares da disciplina de Educação Física”, está assim dividida: 1- Dimensão histórica da disciplina; 2- Fundamentos teórico-metodológicos; 2.1- Elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para a Educação Básica: a- cultura corporal e corpo; b- cultura corporal e ludicidade; c- cultura corporal e saúde; d- cultura corporal e mundo do trabalho; e- cultura corporal e desportivização; f- cultura corporal - técnica e tática; g- cultura corporal e lazer; h- cultura corporal e diversidade e; i- cultura corporal e mídia. 3- Conteúdos estruturantes: 3.1- Esporte; 3.2- Jogos e brincadeiras; 3.3- Ginástica; 3.4- Lutas e; 3.5- Dança; 4- Encaminhamentos metodológicos; 5- Avaliação; 6- Referências; Anexo: Conteúdos básicos da disciplina de Educação Física.

Tendo esclarecido que essa é a divisão estrutural das DCE-EF, passamos à análise da parte “A educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”.

Considerando que, em razão do acesso cada vez maior das classes populares à escola, é indispensável perguntar quem são os sujeitos da Educação Básica, define-se, nas DCE-EF, que, ao assumir as teorias críticas como perspectiva pedagógica, deve-se levar em conta que muitos indivíduos têm na escola a única possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado. Dessa maneira, o currículo disciplinar deve estar comprometido com a construção de uma sociedade justa, na qual todos possam ter igualdade de oportunidades. Nesse sentido, incentiva-se a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas “[...] em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação [...]” (PARANÁ, 2008, p. 15).

A defesa dessa pluralidade metodológica corresponde à necessidade de a escola “[...] atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem.” (PARANÁ, 2008, p. 15).

De nossa perspectiva, entendemos que atender e promover igualmente os sujeitos significa oferecer condições para que estes ascendam a mais altos níveis de compreensão da

realidade. Porém, quando se assume uma pluralidade de concepções metodológicas em favor da diversidade dos alunos, corre-se o risco de supervalorizar o conhecimento imediato e colaborar para que esses indivíduos se mantenham no estado de desenvolvimento em se encontram.

Sacristán⁷⁴ é tomado como referência pelas DCE no que se refere à concepção de currículo, a respeito do qual são levantadas duas questões importantes. A primeira relaciona-se à intencionalidade política do currículo, que implica ter como ponto de chegada a transformação ou a manutenção das relações sociais; a segunda refere-se à tensão entre o currículo prescrito e o currículo em ação, considerando que, quando um currículo é fruto de amplas discussões coletivas, a possibilidade de incoerência teórico-metodológica é menor (PARANÁ, 2008).

Para as DCE, as matrizes curriculares podem ser classificadas de três formas. Na primeira, pautada no academicismo e no cientificismo, a especialização fragmenta o conhecimento e favorece a perda da dimensão da totalidade. Na segunda, vinculada às subjetividades e às experiências vividas pelos alunos, conforme proposta dos PCN, a socialização dos indivíduos e a valorização de suas experiências pessoais são tomadas como início e fim dos processos de ensino e aprendizagem. Na terceira forma, representada pelas DCE, o currículo, como configurador da prática, está pautado nas teorias críticas, sendo produto de “[...] ampla discussão entre os sujeitos da educação [...]” (PARANÁ, 2008, p. 19).

Como mencionado nas DCE, as atuais discussões não são novas. Em meados de 1990, na elaboração do currículo básico, o materialismo histórico-dialético estava presente como matriz teórica.

⁷⁴ Nos estudos de Sacristán (2000; 2002; 2011), a cultura é tomada como categoria central de análise, o que leva, em determinados momentos, a uma hipertrofia dessa categoria em detrimento da economia e da política: “Na atualidade, a globalização talvez tenha mais relevância em sua vertente cultural do que econômica ou na política.” (2002, p. 75). Em outra passagem, a diversidade cultural mostra-se como possibilidade de evolução: “Globalização cultural [...] é também compartilhar, ter padrões de referência comuns, aspirações sentidas com os outros, a possibilidade de que a tradição cultural própria seja valorizada a partir de outros pontos de vista, e evoluir, ao ser interpretada de outra maneira.” (2002, p. 91). Na referência a Delors (1998) e na perspectiva cultural defendida pelo autor, transparece uma sintonia com o discurso propalado pelos organismos internacionais: “Em 1996, Jacques Delors, [...] traça o perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade [...]” (2011, p. 17). Em outro texto do autor, aparece novamente a consonância com o Relatório Delors e com a perspectiva de formação nele expressa, pois ele afirma que a educação escolar parece não “[...] responder às necessidades de formação ajustada ao mutante mundo do trabalho, nem concluir as necessidades da educação permanente ao longo da vida.” (2000, p. 55). Parece-nos que Sacristán assume uma postura conciliatória entre os interesses do mercado e a necessidade de humanização do conjunto da humanidade, o que de fato é uma impossibilidade.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a **participação maciça** dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as **metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar** (PARANÁ, 2008, p. 19, grifos nossos).

Embora, nas DCE, a diversificação de metodologias, de técnicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação esteja relacionada com a melhoria da qualidade da educação, chama-nos a atenção a ausência de clareza sobre como essa pluralidade se reverteria em ganhos educacionais.

Tal fato nos leva a conjecturar sobre a influência de elementos do discurso pós-moderno na educação, como confirmam Hidalgo, Mello e Sapelli (2010) ao analisar algumas diretrizes do Estado do Paraná. O pluralismo está relacionado à possibilidade de os vários sujeitos construírem, de forma única e particular, seu próprio conhecimento, cabendo ao professor adequar-se às necessidades individuais. Nesse sentido, as DCE assemelham-se aos PCN, embora a intenção tenha sido a de criticá-los.

Ainda em relação ao currículo como configurador da prática, nas DCE chama-se a atenção para a importância da perspectiva interdisciplinar para se abarcar o conteúdo em sua totalidade. “Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares.” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Desse ponto de vista, a abordagem do conhecimento em sua totalidade implica contemplar as dimensões científica, artística e filosófica. O estudante que se apropria desse conhecimento adquire condições para o “[...] enfrentamento com vistas à transformação social, econômica e política de seu tempo.” (PARANÁ, 2008, p. 20).

O item “Dimensões do conhecimento” contém uma retomada da gênese histórica das dimensões filosóficas, científicas e artísticas do conhecimento. Na discussão da dimensão artística, são suscitadas algumas questões, como na passagem a seguir.

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de **construção de novos conhecimentos**, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a **produção** do conhecimento nas diversas disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 23, grifos nossos).

Entendemos que, apesar das contradições, a escola deve contribuir para que os alunos se apropriem ativamente⁷⁵ de conceitos sistematizados, inerentes às dimensões filosófica, científica e artística. Deve-se considerar, por um lado, que estes conceitos não se restringem a algumas disciplinas curriculares e, por outro, que produzir conhecimento entendido como original é algo difícil de acontecer na escola básica.

Nas DCE, é destacada também a necessidade de o professor ser o autor de seu plano de ensino, o que implica o conhecimento dos componentes curriculares, mas, neste caso, Delors vai além.

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só têm a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão (DELORS, 1998, p. 158).

Consideramos que a participação dos professores nas tomadas de decisões e na elaboração de material didático é de importância inegável para a constituição da autonomia intelectual, mas para que isso não resulte em uma imersão no espontaneísmo é necessário que tal participação seja subsidiada.

Como forma de se opor ao modelo de organização curricular da década de 1990, no qual se dava maior peso aos temas transversais, em detrimento dos conteúdos disciplinares, foi elaborado o conceito de conteúdo estruturante.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 25).

⁷⁵ Não é o simples contato com o conhecimento objetivado que proporciona sua incorporação pelo indivíduo, mas sim a reprodução ativa dos traços essenciais de determinado conceito. Essa apropriação pressupõe a assimilação de determinada forma social de atividade, historicamente constituída, na qual estão implícitas as dimensões filosófica, científica e artística. Portanto, não cabe tratar dessas dimensões como um momento à parte dos processos de ensino e de aprendizagem e sim como algo intrínseco ao ensino de conceitos sistematizados.

Além da necessidade de os alunos se apropriarem dos conteúdos estruturantes, que representam o saber instituído, deve existir “[...] uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza.” (PARANÁ, 2008, p. 25). Mais uma vez fica destacada a questão da originalidade do conhecimento.

Não temos dúvida de que é necessário informar os alunos sobre os limites do conhecimento que está sendo tratado, mas é também necessário considerar que, para eles compreenderem esses limites, é indispensável apreenderem o que já foi produzido. Novamente, destacamos que ensinar o já instituído não é tarefa fácil, mas desenvolver a capacidade de o indivíduo “[...] continuar aprendendo e em diferentes linguagens.” (SACRISTÁN, 2000 apud PARANÁ, 2008, p. 26) é muito mais complexo, a não ser quando esta aprendizagem está circunscrita aos limites do saber empírico.

A preocupação com o devir do conhecimento é necessária para que a historicidade do conhecimento seja levada em consideração pelos alunos. Do ponto de vista das DCE, contudo, os novos conteúdos estão vinculados “[...] tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷⁶ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.” (PARANÁ, 2008, p. 26).

O problema do esfacelamento dos conteúdos específicos gerado pela inclusão dos temas transversais proposta nos PCN seria solucionado, segundo as DCE, pelo apoio das disciplinas afins, pelo cuidado em contextualizar e articular os assuntos gerais com os objetos de estudo das disciplinas específicas (PARANÁ, 2008).

Observamos, portanto, a defesa do conteúdo específico disciplinar e o cuidado de discutir temas contemporâneos a partir do objeto de estudo das disciplinas afins. No entanto, a proposta de trabalhar com os temas contemporâneos não inclui a reflexão sobre suas reais causas, o que de certa forma aproxima as DCE dos requisitos de formação defendidos pelos

⁷⁶ Segundo Faustino (2006), a reorganização da política educacional da década de 1990 “[...] tem como principal objetivo divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas, ‘consideradas as mais pobres entre os pobres’, por meio da ênfase na cultura.” (FAUSTINO, 2006, p. 299). Para a escola, é atribuída a tarefa de solucionar vários dos problemas vividos por esses grupos minoritários, pois deve-se instituir um discurso de respeito e valorização das diferenças para a obtenção do consenso sobre a possibilidade de humanizar o capitalismo pela harmonização das relações sociais. Essa necessidade de manutenção da estrutura social pelo reconhecimento e respeito da diversidade humana favoreceu a instituição da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a atual LDB, modificada pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”.

PCN: a difusão do reconhecimento, do respeito e da tolerância para com as diferenças. Segundo Delors, “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI.” (DELORS, 1998, p. 152-153).

Sendo uma proposição oficial, vários aspectos das DCE assemelham-se aos dos PCN, o que expressa as atuais relações sociais de produção. De fato, as características demandadas do cidadão contemporâneo não são veiculadas somente nos órgãos educacionais formais, mas abrangem todas as esferas da vida. Os problemas estruturais não podem ser resolvidos por ações pontuais de determinados partidos ou coligações partidárias, ainda que existam diferenças significativas entre as formas de governo no interior de um mesmo sistema econômico.

Nas DCE, os conteúdos estruturantes, organizados por séries, originam os conteúdos básicos formados tanto pelos assuntos mais estáveis quanto pelas discussões das atuais relações sociais. “Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.” (PARANÁ, 2008, p. 26), sendo o ponto de apoio para a elaboração do plano de trabalho docente, que deve sempre respeitar a realidade das turmas e das escolas (PARANÁ, 2008).

No plano de trabalho docente contemplado pelas DCE, devem ser explicitados os conteúdos, a forma como serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, quais as estratégias metodológicas previstas, além dos instrumentos e critérios de avaliação (PARANÁ, 2008).

Deve ser esclarecido também o conceito de interdisciplinaridade assumido. Não se trata de realizar uma “[...] readequação metodológica curricular, como foi entendido no passado, pela pedagogia dos projetos.” (PARANÁ, 2008, p. 27), mas a interdisciplinaridade deve ter como ponto de partida o objeto de estudo de determinada disciplina, para, em seguida, utilizar conceitos de outras disciplinas, ampliando a compreensão do objeto em questão.

Na proposta das DCE, a metodologia interdisciplinar implica abordar determinado conteúdo em suas várias dimensões, científica, filosófica e artística, compondo uma perspectiva de totalidade (PARANÁ, 2008).

É provável que essa proposta seja fruto das influências da Pedagogia histórico-crítica⁷⁷, que embasou tanto a elaboração do Currículo Básico quanto a das versões preliminares das DCE.

No item “A contextualização sócio-histórica”, a interdisciplinaridade está relacionada à possibilidade de o conteúdo ser problematizado e ter sentido para que o aluno realmente aprenda o que está sendo ensinado pelo professor. Alerta-se, no entanto, para o cuidado de não empobrecer

[...] a **construção** do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 28, grifos nossos).

O frequente recurso ao conceito de construção do conhecimento evidencia a tendência ao ecletismo teórico, já que, embora seja declarada a adesão ao materialismo histórico-dialético, observamos o recurso a conceitos radicados em outra matriz teórica.

Segundo as DCE, quando se comparam contextos sócio-históricos de diferentes temporalidades, é necessário evitar anacronismos. Para tanto, deve-se adotar o método da distinção temporal entre os acontecimentos do passado e os do presente. Além disso, há o procedimento de relacionar a contextualização social à contextualização da linguagem, embasando-se a última nos estudos de Bakhtin (PARANÁ, 2008).

É preciso atentar para o fato de que, ao distinguir o contexto social do contexto linguístico, corre-se o risco de tratar a linguagem de forma independente e autônoma. Dessa forma, os problemas sociais podem ser “eliminados” ou “criados” pela retórica, incidindo em uma postura idealista.

De acordo com as DCE, nas teorias funcionalista e estruturalista, a contextualização seria a explicação do comportamento social das pessoas pelas normas estabelecidas na sociedade, o que contribui para que a educação seja entendida como adaptação às estruturas sociais. Já em sua proposta, a concepção de contextualização seria fundamentada nas teorias críticas (PARANÁ, 2008).

⁷⁷ Embora a discussão coletiva seja defendida como uma marca positiva do processo de sua elaboração, na última versão das DCE (PARANÁ, 2008) as referências a Saviani e a Gasparin e à própria Pedagogia histórico-crítica foram suprimidas, sem que tenha sido discutido coletivamente os motivos dessa “limpeza” teórica (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011). Esse questionamento incide sobre as causas da supressão e não sobre seus efeitos.

Chama-nos a atenção o fato de que, nas DCE, por vezes, a apropriação do conhecimento é tratada como pressuposto da crítica ao contexto social com suas contradições; em outros momentos, é concedido um peso maior às experiências individuais dos sujeitos que constroem “[...] sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.” (PARANÁ, 2008, p. 30).

No caso da avaliação, esta deve cumprir uma função formadora. Ao diagnosticar e investigar a prática pedagógica, ela permite refletir sobre os limites apresentados e sobre práticas educativas que apontem saídas mais eficazes para

[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma **inserção cidadã e transformadora** na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31, grifos nossos).

Essa citação revela uma contradição. A formação para a cidadania supõe a adequação dos indivíduos às normas sociais vigentes, ao passo que a transformação social reporta-se à alteração radical da ordem estabelecida.

Apresentaremos, sinteticamente, alguns pontos ilustrativos da concepção de avaliação assumida pelas DCE, deixando negritados alguns trechos que serão comentados ao final da exposição:

- 1-A atividade avaliativa e a atividade de ensino possuem o mesmo objetivo: ensinar;
- 2-O professor, ao definir os conteúdos específicos a ser trabalhados e expressar essa intenção no Plano de Trabalho Docente, deve especificar quais critérios, estratégias e instrumentos de avaliação serão utilizados;
- 3-Os critérios de avaliação orientam todo o processo de ensino;
- 4-É preciso clareza e objetividade ao elaborar os enunciados das atividades avaliativas;
- 5-Os instrumentos de avaliação devem ser selecionados de forma que ofereçam possibilidade de avaliar os critérios estabelecidos. “Por exemplo, para **avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa**, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequadas do que uma prova objetiva.” (PARANÁ, 2008, p. 32, grifos nossos);
- 6-Utilizar apenas um tipo de instrumento de avaliação reduz as possibilidades de **observação dos diferentes processos cognitivos** “[...] dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros.” (PARANÁ, 2008, p. 32, grifos nossos);

7-Uma atividade avaliativa representa apenas um momento e não todo o processo de ensino e de aprendizagem;

8-A recuperação de estudos acontece na retomada do conteúdo já trabalhado, tendo importância para a formação do aluno: recuperar a nota representa a recuperação do próprio conteúdo.

Concentraremos nossa análise nos pontos 5 e 6, cujas afirmações são semelhantes. A afirmação, contida no item 2, de que a definição dos critérios de avaliação ocorre pela seleção dos conteúdos específicos está em contradição com a afirmação de que a “capacidade e a qualidade argumentativa” sejam um critério de avaliação abstraída de seu conteúdo objetivo.

Acreditamos que a avaliação deve verificar se o aluno se apropriou de determinados conceitos, que, por sua vez, poderão ser utilizados como elementos argumentativos em um debate, o que é diferente de verificar a capacidade discursiva em si mesma. Tudo indica que os processos cognitivos, nesse caso, estão sendo confundidos com critérios de avaliação. Ou seja, avaliar os processos cognitivos, ou faculdades psíquicas superiores, independentemente do conteúdo que possibilita a própria alteração da forma de pensamento aproxima-nos de uma subjetividade “vazia” de conteúdo sistematizado, mas “cheia” de conteúdo do senso comum.

Mais importante do que a adoção de uma variedade de instrumentos e técnicas de avaliação para que o aluno demonstre o que aprendeu é o cuidado na elaboração dos instrumentos avaliativos, cuja função é levar o aluno a expressar o que compreendeu na aula. Deve-se voltar a atenção para a qualidade e não para a variedade dos instrumentos de avaliação, sob o risco de abrimos mão da objetividade do conhecimento em prol da diversidade de “saberes”.

Até aqui analisamos a parte comum das DCE. A seguir, procuraremos responder à seguinte questão: de que maneira a parte específica referente à disciplina de Educação Física reflete a concepção de educação desenvolvida na primeira parte das DCE?

3.3.1. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de Educação Física

A parte específica das DCE-EF⁷⁸ é iniciada com uma apresentação histórica da disciplina de Educação Física, cuja finalidade é retratar seu trajeto como componente curricular (PARANÁ, 2008).

Afirma-se que a introdução dos exercícios corporais no currículo escolar nacional deveu-se à influência das instituições médicas e militares, cuja finalidade era formar o cidadão forte e disposto a se sacrificar pela pátria. Isso ocorreu nas primeiras décadas do século XX (PARANÁ, 2008).

Em meados da década de 1940, teria ocorrido a desmilitarização da Educação Física. Com isso, os exercícios físicos militares passaram a dividir espaço com a prática esportiva. Após a implantação do regime militar ditatorial, o conteúdo esportivo foi marcado pelo intuito de “[...] consolidar o país como uma potência olímpica, elevando seu *status* político e econômico.” (PARANÁ, 2008, p. 43).

De acordo com as DCE-EF, o modelo de Educação Física pautado na psicomotricidade foi uma primeira forma de oposição à tendência de esportivização da área. No entanto, em tal modelo, a Educação Física era concebida apenas como um meio de contribuir para as demais disciplinas do currículo. Posteriormente, com o fim da ditadura militar, alguns movimentos renovadores passaram a contestar o paradigma da aptidão física. Entre eles, as abordagens: desenvolvimentista e construtivista, que, no entanto, não criticavam a estrutura social. Essa crítica foi operada posteriormente pelas abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória.

Em meados da década de 1990, no Estado do Paraná, no contexto de crítica ao modelo de sociedade e de educação reprodutora das desigualdades sociais, iniciam-se as elaborações do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Nos termos das DCE-EF, esse currículo é fundamentado na pedagogia histórico-crítica e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. No entanto, mesmo com esses avanços no debate teórico, a definição dos conteúdos de Educação Física revela resquícios das abordagens desenvolvimentista, construtivista e psicomotora (FRATTI, 2001; NAVARRO, 2007 apud PARANÁ, 2008) e, portanto, se pode falar em ecletismo teórico.

⁷⁸ Para saber mais sobre o processo de elaboração das DCE-EF, no período compreendido entre 2003 e 2006, vide: NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

A rigidez na escolha dos conteúdos, a insuficiente oferta de formação continuada para consolidar a proposta e, depois, as mudanças de políticas públicas em educação trazidas pelas novas gestões governamentais, a partir de meados dos anos de 1990, dificultaram a implementação dos fundamentos teóricos e políticos do Currículo Básico na prática pedagógica. **Por isso**⁷⁹, o ensino da Educação Física nas escolas se manteve, em muitos aspectos, em suas dimensões tradicionais, ou seja, com enfoque exclusivamente no desenvolvimento das aptidões físicas, de aspectos psicomotores e na prática esportiva (PARANÁ, 2008, 47, grifos nossos).

A compreensão de que a prática da Educação Física se manteve na forma tradicional porque o Currículo Básico não se efetivou baseia-se em uma falsa dicotomia entre teoria e prática, além de estimular as análises que justificam o fracasso educacional pela não aplicação do prescrito nos documentos oficiais.

Segundo as DCE-EF, os avanços teóricos na Educação Física sofreram um retrocesso após a aprovação da atual LDB e a adoção dos PCN.

No que se refere à disciplina de Educação Física, a introdução dos temas transversais acarretou, sobretudo, um esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física (PARANÁ, 2008, p. 48).

A despeito da crítica aos PCN, esse documento, contraditoriamente, contém a afirmação de que a socialização do conhecimento é apenas mais uma função da escola: “Dentro de um projeto mais amplo de Educação do Estado do Paraná, entende-se a escola como um espaço que, **dentre outras funções**, deve garantir o acesso aos alunos ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.” (PARANÁ, 2008, p. 49, grifos nossos).

Nas DCE-EF, são apontadas outras questões que dificultam a legitimidade da Educação Física como componente curricular: o dualismo corpo e mente que divide teoria e prática; a ênfase na repetição mecânica de gestos; a incapacidade de a Educação Física proporcionar o acesso de todos os alunos aos conhecimentos desenvolvidos; a avaliação do desempenho físico dos alunos exclusivamente para comparar resultados; a adoção da pirâmide

⁷⁹ Saviani (2007) alerta para a falácia e para a eficácia da legislação. A falácia é a esperança em relação ao falso poder atribuído à legislação; nesse caso, espera-se um resultado para além da garantia dos dispositivos legais. Já a eficácia é verificada nos efeitos da legislação sobre a realidade, esperados ou não.

esportiva como base para o ensino; a falta de reflexão sobre as diferenças entre a perspectiva da aptidão física e a da cultura corporal (PARANÁ, 2008).

Para a superação desses problemas,

Propõe-se que a Educação Física seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação. Por isso, é de fundamental importância **considerar os contextos e experiências** de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade (PARANÁ, 2008, p. 50, grifos nossos).

Segundo as DCE, considerar o contexto e as experiências dos sujeitos implica reconhecer “[...] a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos.” (PARANÁ, 2008, p. 51).

No entanto, a busca por legitimidade e o esforço por “[...] superar a dicotomia entre corpo e mente acabam por reforçá-la ainda mais, **dando ênfase ao ‘mundo sensível’ cujo *locus* é o corpo.**” (MELLO, 2009, p. 45). Dessa forma, ter-se-ia não uma cultura corporal, fruto da elaboração social genérica, mas culturas corporais, provenientes das diferenças entre os grupos humanos.

A apresentação histórica da disciplina é finalizada com a afirmação de que o processo de formação da materialidade corpórea é uma decorrência da necessidade humana de manutenção da vida e da constituição do trabalho como categoria fundante do ser social e de que, nesse processo, tem origem a cultura corporal (PARANÁ, 2008).

Para romper com a forma tradicional de abordagem dos conteúdos na Educação Física, são propostos os “Elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para a Educação Básica”, os quais teriam a função de “[...] integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada.” (PARANÁ, 2008, p. 53).

O documento contém a defesa da centralidade dos conteúdos específicos⁸⁰ para as práticas educativas, mas apresenta, inicialmente, os elementos articuladores, ou seja, os aspectos que devem perpassar todos os conteúdos estruturantes. Tais elementos articuladores não seriam “conteúdos paralelos”, mas “[...] fins e meios do processo de ensino/aprendizagem.” (PARANÁ, 2008, p. 54).

⁸⁰ São exemplos de conteúdos específicos: dança da cadeira, escravos de jô e amarelinha (Conteúdo Estruturante: Jogos e brincadeiras); futebol, voleibol e basquetebol (Conteúdo Estruturante: Esporte); ciranda, valsa e *break* (Conteúdo Estruturante: Dança); alongamento, ginástica aeróbica e pilates (Conteúdo Estruturante: Ginástica); judô, capoeira regional e karatê (Conteúdo Estruturante: Lutas).

São nove os elementos articuladores integrantes das DCE-EF: cultura corporal e corpo; cultura corporal e ludicidade; cultura corporal e saúde; cultura corporal e mundo do trabalho; cultura corporal e desportivização; cultura corporal - técnica e tática; cultura corporal e lazer; cultura corporal e diversidade; cultura corporal e mídia. De forma sintética, esses elementos são abordados da seguinte maneira pelas diretrizes estaduais.

Na apresentação do elemento “cultura corporal e corpo”, criticam-se o consumismo e os padrões de beleza e saúde veiculados pela mídia com intenções mercadológicas.

De cultura corporal e ludicidade, afirma-se:

“Esse elemento articulador ganha relevância porque, ao vivenciar os **aspectos lúdicos que emergem das e nas brincadeiras**, o aluno torna-se capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o real, e de refletir sobre os papéis assumidos nas relações em grupo” (PARANÁ, 2008, p. 54, grifos nossos).

Quanto a essa relação estabelecida entre o lúdico e a brincadeira, cabe uma ressalva: o lúdico, apesar de estar presente em alguns momentos, não se caracteriza como a essência da brincadeira, entendida como atividade principal⁸¹ da idade pré-escolar. O que define a brincadeira nesse período é o fato de ela ser “[...] a realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25) ou não-realizáveis imediatamente. Tampouco, o aspecto lúdico traz, intrinsecamente, a possibilidade de reflexão acerca dos papéis sociais a ser desempenhados.

Nas DCE-EF, o lúdico é tratado como um fim em si mesmo: “[...] uma ação espontânea, de fruição, que **interfere** sobre e na construção da autonomia, a qual é uma das finalidades da escolarização.” (PARANÁ, 2008, p. 55, grifos nossos).

Entendemos que o lúdico, como satisfação pessoal, não é capaz, por si, de proporcionar autonomia ao indivíduo; isso só aconteceria se estivesse relacionado a atividades formativas. Por exemplo, um aluno, ao solucionar determinado problema de estudo, após considerável esforço, pode sentir tanta satisfação quanto outro aluno ao descobrir que não terá aulas devido à ausência de um professor.

Quanto ao elemento “cultura corporal e saúde”, afirma-se que a saúde deve ser compreendida em seus aspectos históricos e sociais e não apenas como um elemento

⁸¹ Para Leontiev (2004), a atividade principal é aquela que proporciona maiores níveis de desenvolvimento cognitivo; nesse caso, a brincadeira se constitui como a atividade principal da idade pré-escolar. É importante dizer que nem sempre a atividade principal é a atividade predominante, aquela de maior ocorrência.

individual. Para ampliar a compreensão dos alunos sobre o tema em questão, sugere-se que, na discussão, sejam incluídos aspectos relacionados à nutrição, aspectos anatomo-fisiológicos da prática corporal, informações sobre lesões, primeiros socorros e *doping*. Afirma-se que a sexualidade também poderá ser abordada em seus múltiplos aspectos. Além disso, sublinhando o caráter socializador das práticas corporais, na “[...] prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugerem-se **jogos mistos**. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras.” (PARANÁ, 2008, p. 56, grifos nossos).

Na apresentação de “cultura corporal e mundo do trabalho”, indica-se a possibilidade de o professor discutir o processo de profissionalização esportiva com os alunos. Com base em Nozaki (2004), afirma-se também que atualmente a Educação Física sofre uma desvalorização por não atender diretamente à demanda formativa atual, tendo em vista que o processo de reconversão produtiva em curso exige maior capacidade de abstração do trabalhador.

De nosso ponto de vista, essa forma de defesa tem uma conotação positiva, quando na verdade, o processo de acumulação capitalista demonstra o oposto.

Para atender aos objetivos desse elemento articulador, “[...] o professor poderá propor atividades que alertem os alunos para os reais sentidos de tal prática, como exemplo dos exercícios calistênicos, tão difundidos no interior da escola no período de ditadura militar.” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Em “cultura corporal e desportivização”, afirma-se:

A desportivização deve ser analisada à luz da padronização das práticas corporais. Isso significa que o primeiro objetivo de tornar qualquer atividade um esporte é colocá-la sob normas e regras padronizadas e subjugadas a federações e confederações, para que sua difusão seja ampla em todo o planeta, deixando o aspecto **criativo** da expressão corporal em segundo plano (PARANÁ, 2008, p. 58, grifos nossos).

Nos termos das DCE-EF, desportivização é sinônimo de limitação da liberdade e da criatividade dos indivíduos pela padronização das regras (PARANÁ, 2008).

Entendemos que, quando se fala em desportivização, o aspecto central a ser criticado não é a padronização das regras, pois, em qualquer elemento da cultura corporal, há regras a ser respeitadas. O alvo da crítica deve ser a profissionalização dessas práticas, na qual se imputa ao esportista a necessidade do máximo rendimento para a obtenção de melhores condições de trabalho e de vida.

Chama nossa atenção o entusiasmo das DCE-EF com a liberdade individual e a criatividade em detrimento da técnica. Consideramos, no entanto, que a própria criatividade pressupõe o domínio de algumas técnicas: não existe criatividade no “vazio”. Ademais a técnica é um dos elementos que configuram o comportamento humano. Assim, diminuir a importância da técnica, apesar de as DCE-EF afirmarem que isso não é feito, significa diluir os conteúdos da Educação Física.

As técnicas corporais compõem os conteúdos específicos da Educação Física: futebol, ginástica artística, fandango, capoeira, queimada e amarelinha. Dessa forma, a crítica não deve se concentrar na técnica ou na padronização de regras, mas na forma como são utilizadas. Não se trata de se exigir perfeição técnica na escola, mas os conteúdos específicos serão descaracterizados se não levarmos em conta as técnicas requisitadas por esses movimentos corporais.

Quanto ao elemento “cultura corporal – técnica e tática”, como estas estão presentes nas mais variadas manifestações corporais, afirma-se que são fundamentais para a compreensão dos conteúdos da Educação Física. Indica-se também que não se trata de desvalorizá-las, mas de superá-las, ir além delas; caso contrário, as aulas podem se tornar um treinamento físico com ênfase “[...] no desenvolvimento de habilidades motoras.” (PARANÁ, 2008, p. 59).

Em “cultura corporal e lazer”, é abordado o duplo aspecto do lazer: como veículo educacional, ou educação pelo lazer, e como objeto educacional, ou educação para o lazer. Na escola, no período regular de aula, deve-se educar para o lazer e, em outros momentos, a exemplo do contraturno, poderão ser ofertadas atividades de educação pelo lazer. Dessa feita, o aluno poderá escolher com “autonomia” quais atividades realizar (PARANÁ, 2008).

A proposta desse elemento articulador tem a finalidade de levar os alunos a refletir sobre as diversas manifestações do lazer em distintos grupos culturais e em diversos tempos e espaços. Assim, “[...] pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade.” (MARCELLINO, 2002 apud PARANÁ, 2008, p. 60), eles podem aguçar a sensibilidade pessoal.

Em diversas partes das DCE-EF, são encontradas afirmações de como, pela “troca” cultural entre as pessoas, as atividades físicas dentro e fora da escola podem servir para o desenvolvimento da solidariedade, revelando uma de suas principais atribuições: a socialização.

Algumas reflexões e atividades são propostas para que os alunos se apropriem crítica e criativamente das experiências de lazer:

[...] para um jogador (profissional) de qualquer modalidade esportiva, a atividade que desenvolve se caracteriza como lazer? E para os telespectadores, tal atividade é lazer? [...] quais são os espaços e equipamentos necessários para determinadas práticas corporais? Esses espaços que existem perto da escola ou de casa são padronizados ou possibilitam outras experiências corporais para além do esporte? [...] o que faço no meu tempo livre? Quais são os espaços e equipamentos de que me apropriro? Qual é a minha atitude frente ao tempo/espaço de lazer? (PARANÁ, 2008, p. 60).

Com o tema “cultura corporal e diversidade”, aborda-se a necessidade de reconhecimento e respeito às diferenças para a convivência solidária e harmoniosa entre os indivíduos. A Educação Física é apresentada como uma disciplina que favorece a valorização das práticas corporais de diversos segmentos sociais e culturais.

A importância do reconhecimento e do respeito às diferenças para a coesão social demandada pelas crises inerentes ao sistema econômico é bem delineada no Relatório Delors.

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade (DELORS, 1998, p. 47).

Nas DCE-EF, encontramos um exemplo de atividade de conscientização das diferenças pessoais, a do futebol de olhos vendados: “[...] utilizando uma bola com guizo, ou uma bola envolvida em sacolas plásticas que emitam um som.” (PARANÁ, 2008, p. 61), o aluno vidente, vendado, pode imaginar como se sente uma pessoa com deficiência visual ou com cegueira e, assim, entender e respeitar a dificuldade alheia.

É verdade que devemos respeitar as diferenças como princípios da vida coletiva e social, porém, entendemos que essas qualidades estão sendo levantadas como medidas para que a exclusão seja entendida como um problema que pode ser resolvido por ações individuais. Quando se fala em respeito à diversidade, dá-se a idéia de que é o indivíduo que precisa adaptar seu comportamento diante das diferenças. No entanto, é preciso considerar que a luta contra a desigualdade social pressupõe mudanças estruturais.

A manutenção da ordem social é uma forma de perpetuação do sistema capitalista. Assim, o objetivo de se formar o cidadão por meio da escola permanece atual, ainda que o conteúdo da cidadania seja remodelado. Se, no processo de gênese da escola pública, o patriotismo e a nacionalidade eram elementos centrais da cidadania, nos dias atuais, o

processo de mundialização do capital coloca como necessidade a formação da “cidadania mundial”.

Agora que as organizações internacionais e as nações se preparam para os grandes desafios do século XXI a cidadania mundial continua a ser um conceito muito afastado das realidades e percepções concretas. A aldeia global é contudo o nosso horizonte à medida que as interdependências se multiplicam e que os problemas se mundializam (DELORS, 1998, p. 207).

Se a lógica social não se altera, a necessidade de formar um indivíduo que, contraditoriamente seja, ao mesmo tempo, burguês egoísta e cidadão solidário permanece atual (LEONEL, 1994). Como expressa o Relatório Delors, a formação do cidadão para o século XXI deve “[...] conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une.” (DELORS, 1998, p. 15).

Assim, mesmo que nas DCE-EF apareça a contraposição às proposições dos PCN e sua classificação como neoliberais, encontramos em suas propostas de ações elementos semelhantes. Isso se explica pela mundialização do capital, que influencia a elaboração dos dois documentos.

Com relação ao elemento articulador “cultura corporal e mídia”, propõe-se a discussão sobre o processo de espetacularização e de mercadorização das práticas corporais. Apresentam-se alguns aspectos que merecem atenção na discussão e na reflexão de alunos e professor sobre a mídia:

[...] a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são ditados pela mídia (PARANÁ, 2008, p. 62).

O objetivo com a proposta de elementos articuladores é promover uma maior reflexão e criar a necessidade de contextualização das práticas corporais. Contudo, na abordagem de alguns elementos articuladores, caso o debate de assuntos contemporâneos assuma a centralidade que os temas transversais dos PCN assumiram, as propostas de atividades ou de aulas podem levar à diluição dos conteúdos específicos.

Ao final da exposição dos elementos articuladores, são apresentados os conteúdos estruturantes. Estes são definidos como “[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam os campos de estudos de uma disciplina escolar,

considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 62).

Nos termos das DCE-EF, os conteúdos estruturantes devem ser ministrados em um grau de complexidade crescente. Isso significa que o esporte, por exemplo, será trabalhado no 6º ano e também nos anos seguintes, mas com um tratamento diferenciado que leve em conta a maior capacidade de abstração dos alunos.

A ideia transmitida é de que a superação da dimensão meramente motriz da cultura corporal será possível por meio do enriquecimento dos “[...] conteúdos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade.” (PARANÁ, 2008a, 62).

Em nossa compreensão, superar a dimensão motriz pressupõe a ampliação do conhecimento do aluno, passando de uma relação meramente empírica para uma maior conscientização. Consideramos necessário compreender as múltiplas determinações da cultura corporal, além da especificidade materializada nas técnicas, nas regras e na tática. No entanto, conforme consta nas DCE-EF, “superar a dimensão meramente motriz” seria decorrente de novas experiências corporais. Estas, de fato, aumentam o acervo motor do indivíduo, mas não significam a superação da dimensão motriz.

Na proposta de conteúdos estruturantes constam o esporte, os jogos e as brincadeiras, a ginástica, as lutas e a dança, os quais deverão incluir aspectos “[...] políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social, crítica e autônoma.” (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

A excessiva repetição dos termos, “crítica”, “crítico” ou “criticidade” e o fato de esses termos serem, muitas vezes, precedidos da discussão que valoriza a convivência, a tolerância e o respeito às diferenças e à subjetividade levam a supor que o conteúdo da “crítica” contido nessas DCE-EF está fundamentado predominantemente em uma base empírica, que, em verdade, limita a compreensão da realidade e, conseqüentemente, a própria possibilidade de criticá-la.

Tendo em vista o conceito de crítica assumido nas DCE-EF, passamos à análise de cada um dos cinco conteúdos estruturantes e das categorias que englobam os conteúdos específicos da Educação Física.

O esporte é entendido nas DCE-EF como possibilidade “[...] de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para **integrar os sujeitos em suas relações sociais.**” (PARANÁ, 2008, p. 63, grifos nossos). A possibilidade de integração das pessoas pela prática

esportiva também é reconhecida no Relatório Delors: “Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum!” (DELORS, 1998, p. 98-99).

O caráter excludente do esporte é identificado nas práticas que supervalorizam a competição e o desempenho técnico, tático e físico em prejuízo da ludicidade e do prazer em aprender esse esporte. Uma das saídas propostas é a modificação das regras e a criação de outra cultura esportiva (PARANÁ, 2008).

A modificação das regras esportivas, por si, não garante a participação de todos os alunos, mas sim a postura e o encaminhamento das atividades pelo professor. Por exemplo, o professor pode alterar a regra do voleibol e permitir que o aluno adentre a quadra para conseguir sacar, mas, ao mesmo tempo, pode continuar exacerbando o componente técnico e tático e, assim, manter excluídos os menos habilidosos.

A vinculação existente entre a vivência de múltiplas experiências e o desenvolvimento da criticidade indica a dependência entre o pensamento crítico e o respeito à diversidade da cultura corporal. Nos termos das DCE-EF, a prática esportiva deve “[...] permitir aos estudantes as múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica perante esse conteúdo escolar.” (PARANÁ, 2008, p. 64).

O desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de o sujeito compreender a realidade em suas múltiplas determinações e contradições supõe o domínio do conhecimento, ou seja, o aprofundamento no conhecimento do objeto. Uma vez que a cultura corporal é parte da realidade, a Educação Física contribuirá para o desenvolvimento da criticidade dos alunos à medida que favorecer a apreensão dos conhecimentos que se relacionam à cultura corporal. Em um aspecto mais amplo, a Educação Física deve trabalhar com os conteúdos estruturantes, vistos como os conceitos mais genéricos da cultura corporal, de forma que o aluno entenda como e em que contexto esses conteúdos são constituídos e, em um aspecto mais específico, os conceitos nucleares de cada atividade corporal. No desenvolvimento do conteúdo da ginástica, por exemplo, tão importante como analisar o contexto econômico e político em que se constituem as escolas de ginástica é a aprendizagem dos conceitos de grupado e carpado, que, por sua vez, pressupõem o domínio de outros conceitos, como flexão e extensão, que se aplicam a várias manifestações corporais.

Na finalização da discussão sobre o esporte como conteúdo estruturante, o futebol é apresentado como exemplo de conteúdo a ser discutido de várias perspectivas metodológicas:

[...] discussão sobre a predominância do futebol como esporte na sociedade brasileira; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada ao futebol; as inúmeras outras possibilidades de jogarmos futebol, modificando as regras; o processo de esportivização que, a partir de um jogo popular, constitui o futebol; a masculinização do futebol; os preconceitos raciais historicamente presentes nos times e torcidas; as relações de mercado e de trabalho no futebol; dentre outros (PARANÁ, 2008, p. 64-65).

Apesar de as DCE-EF conterem a afirmação de que “[...] o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve sim contemplar o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das modalidades esportivas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 64), os exemplos demonstram que as regras, as técnicas e a tática são menos enfatizadas.

Os jogos e brincadeiras, mesmo contendo especificidades, são entendidos pelas DCE-EF como complementares.

É interessante reconhecer as formas particulares que os jogos e as brincadeiras tomam em distintos contextos históricos, de modo que cabe à escola valorizar pedagogicamente as culturas locais e regionais que identificam determinada sociedade (PARANÁ, 2008, p. 65).

Para as DCE-EF, o fato de os jogos e brincadeiras terem regras mais flexíveis em relação aos esportes favorece a elaboração e a modificação de regras que tornem possível que todos os alunos tenham as mesmas condições de participação. Nesse sentido, as diferenças individuais devem ser valorizadas como elemento integrador do grupo e não como reforço das desigualdades que reproduzem o contexto social mais amplo. Ou seja, tenta-se amenizar, na escola, o processo de exclusão originado nas relações sociais provenientes do modelo econômico.

Além disso, de acordo com as DCE-EF, “[...] as crianças e os jovens devem ter oportunidade de produzirem as suas formas de jogar e brincar, isto é, ter condições de produzirem suas próprias culturas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 66).

A apologia à diversidade da cultura corporal contida nas DCE-EF reflete o discurso propagado pelos organismos internacionais em prol do pluralismo cultural na educação. Aparentemente com tom humanizador, seu fim é arraigar a ideologia (neo) liberal, incutindo no indivíduo, elaborador de sua própria cultura, a responsabilidade tanto por seus problemas pessoais quanto pelos males que afligem a sociedade, o que contribui para o reforço dos laços sociais e para a perpetuação das relações sociais:

É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1998, p. 15).

Tanto de forma geral quanto específica, como é o caso dos jogos e brincadeiras, as DCE-EF, ao dar maior peso às características regionais e “culturais” dessas manifestações, sob a suposta liberdade e autonomia dos indivíduos, diminuem a possibilidade de se extrapolar a experiência imediata, já que os conteúdos ficam circunscritos às características regionais das manifestações corporais.

Os brinquedos são tratados como artifícios utilizados em algumas brincadeiras e jogos e são criticados os processos de industrialização e mercantilização que resultam na perda da singularidade dos brinquedos e na alteração de seu significado tanto para quem os produz quanto para quem deles se apropria. Afirma-se que essa problemática pode ser amenizada pela construção de brinquedos pelos próprios alunos, com sucatas e materiais alternativos. Tal processo seria enriquecido “[...] com vivências e práticas corporais.” (PARANÁ, 2008, p. 67).

Sobre o conteúdo de ginástica, espera-se que os alunos possam reconhecer suas diversas formas de representação, bem como os limites e as possibilidades de seu corpo, questionando a padronização e a normatização dos movimentos que tolhem sua singularidade e potencial criativo.

Deve-se, ainda, oportunizar a participação de todos, por meio da **criação espontânea** de movimentos e coreografias, bem como a utilização de espaços para suas práticas, que podem ocorrer em locais livres como pátios, campos, bosques entre outros. Não há a necessidade de material específico para realização das aulas, pois a prática pedagógica pode acontecer por meio de **materiais alternativos** e/ou de acordo com a realidade própria de cada escola (PARANÁ, 2008, p. 68, grifos nossos).

O incentivo à criação de movimentos e coreografias na ginástica deve proceder ao ensino dos movimentos básicos, como postura, direção, planos, linhas, altura, extensão, etc. Do contrário, vigorará uma prática pedagógica espontaneísta, com roupagem de desenvolvimento da criatividade.

De um lado, a falta de materiais ou espaço serve de argumento para o professor não desenvolver determinado conteúdo, que poderia ser facilmente adaptado; de outro, a ênfase no trabalho com materiais e espaços alternativos pode levar à idéia de que o professor, ao se

deparar com as dificuldades da prática pedagógica, deve improvisar sempre, sendo, assim, responsabilizado pelas mazelas do ensino⁸².

Com relação ao conteúdo de lutas, “[...] deve-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as *lutas* foram ou são praticadas.” (PARANÁ, 2008, p. 68).

As lutas originam-se de determinadas necessidades humanas, sendo permeadas por fatores, econômicos, políticos e culturais (PARANÁ, 2008).

De maneira geral, as lutas estão associadas ao contato corporal, a chutes, socos, disputa, quedas, atitudes agressivas, entre outros. Apesar disso, elas não se resumem apenas a técnicas, que também são importantes de serem transmitidas, pois os alunos devem ter acesso ao conhecimento historicamente construído. O desenvolvimento de tal conteúdo pode propiciar além do trabalho corporal, a **aquisição de valores** e princípios essenciais para a formação do ser humano, como, por exemplo: **cooperação, solidariedade, o autocontrole emocional**, o entendimento da filosofia que geralmente acompanha sua prática e, acima de tudo, o respeito pelo outro, pois sem ele a atividade não se realizará (PARANÁ, 2008, p. 69, grifos nossos).

Nos termos das DCE-EF, a formação de valores e de atitudes de respeito mútuo está no cerne das questões pedagógicas, independentemente do conteúdo a ser desenvolvido. O objetivo é a vivência “crítica e consciente”, pressuposto de escolhas autônomas, como, por exemplo, decidir se irá ou não praticar alguma luta fora do ambiente escolar.

Uma maneira de se trabalhar com as lutas na escola, segundo as DCE-EF, é utilizar jogos de oposição, caracterizados pela competição com aspecto lúdico evidenciado. Afirma-se que o objetivo da Educação Física é ampliar o conhecimento dos alunos a respeito da cultura corporal, levando-se em consideração os conteúdos específicos. “Isso significa desenvolver, por meio das práticas corporais na escola, conceitos, categorias e explicações científicas reconhecendo a estrutura e a gênese da cultura corporal, bem como as condições para **construí-la** a partir da escola.” (PARANÁ, 2008, p. 70, grifos nossos). Isso indica uma perspectiva de desenvolvimento em que o processo de construção do conhecimento pelo aluno se sobrepõe ao processo de socialização do conhecimento na escola.

⁸² O Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez é um importante concurso organizado e divulgado pela Revista *Nova Escola* e tem por objetivo premiar práticas pedagógicas exitosas. No ano de 2007, um professor de Educação Física foi premiado e os critérios de seleção foram a capacidade de adaptação de materiais e de adequação de espaços alternativos para práticas inovadoras (GILIOLI; GALUCH; SFORNI, 2011).

Quanto ao conteúdo da dança, a proposta é que este seja abordado de forma especial, pois possibilita a superação de limites e diferenças corporais dos alunos. A dança como manifestação da cultura corporal envolve a arte, a estética, a sensualidade, a criação e as técnicas características de seus vários estilos e contribui para o desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica, já que suas ricas experiências corporais favorecem a ampliação da sensibilidade e da percepção de mundo (PARANÁ, 2008).

São descritos alguns aspectos do fandango, exemplo típico de dança folclórica do estado do Paraná. Fazem-se referências também às danças da cultura afro-brasileira e ao *funk* como um estilo que erotiza os movimentos corporais e atende a interesses mercadológicos. Propõe-se a problematização dessa questão como objetivo de aula (PARANÁ, 2008).

Como nos demais conteúdos estruturantes desenvolvidos pelas DCE-EF, no caso da dança também aparece a defesa da liberdade de movimentos para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, expressão corporal e cooperação. “Além disso, ela é de fundamental importância para refletirmos criticamente sobre a realidade que nos cerca, contrapondo-se ao senso comum.” (PARANÁ, 2008, p. 72). Porém, não se deixa claro quais conhecimentos relacionados à dança possibilitam refletir criticamente sobre a realidade.

Tendo analisado os conteúdos estruturantes contidos nas DCE-EF, iremos abordar os encaminhamentos metodológicos propostos. Por exemplo, a organização e a sistematização do conhecimento acerca das práticas corporais pelo professor possibilitam “[...] a comunicação e o diálogo com as diferentes culturas.” (PARANÁ, 2008, p. 72), o que levaria o aluno a reconhecer seu próprio corpo, conscientizar-se de sua expressividade corporal e refletir criticamente sobre as manifestações corporais (PARANÁ, 2008).

Para alcançar os objetivos acima mencionados, o professor, ao transmitir o conhecimento, deveria falar com os alunos sobre o contexto histórico, econômico, político e social no qual os fatos se inserem,

[...] mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a **construção do conhecimento pela práxis**, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e a reflexão sobre o movimento corporal (PARANÁ, 2008, p. 72-73, grifos nossos).

De nosso ponto de vista, a recorrente utilização do conceito de “construção” do conhecimento está atrelada a concepções de ensino e aprendizagem em que o indivíduo é o maior responsável por seu aprendizado. Nas pedagogias do “aprender a aprender”, tanto a

função da escola quanto a do professor são minimizadas, uma vez que a autoconstrução do conhecimento ocorre basicamente no plano individual. Nesse sentido,

[...] é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais **aprender a aprender**, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1998, p. 18).

Em sentido original, afirmar que nem todos produzem ou constroem conhecimento não significa desvalorizar os indivíduos, mas compreender os limites e condições necessárias para que isso ocorra. Assim, a consideração de que o professor de Educação Básica é um pesquisador, produtor de conhecimento novo, em lugar de valorizá-lo, resulta no inverso, pois são muitos os fatores que dificultam esse objetivo. No entanto, se a pesquisa for entendida como um processo de descoberta individual, o professor será sim pesquisador, juntamente e em plano de igualdade com os alunos.

O caminho metodológico proposto nas DCE-EF divide-se em: análise do conhecimento prévio do aluno, de forma a prepará-lo e mobilizá-lo para “construir o conhecimento escolar”; problematização do conhecimento prévio do aluno; apresentação do conhecimento sistematizado que o levará a solucionar os problemas levantados anteriormente; transformação intelectual e qualitativa por meio de uma nova vivência e da possibilidade de o aluno dialogar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem (PARANÁ, 2008).

Esse caminho metodológico evidencia a influência dos passos propostos por Saviani (2003) em *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (2003) e aprofundados por Gasparin (2002) em *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, fato que era explicitado na versão do ano de 2006 das DCE-EF (PARANÁ, 2006b).

Como um exemplo da proposta metodológica contida nas DCE-EF, segundo a qual o professor precisa respeitar os limites e as possibilidades corporais, sociais e “culturais” dos alunos, é apresentado um modelo de aula em que o conteúdo é o processo histórico de constituição da capoeira,

[...] que **outrora foi uma manifestação cultural** e de libertação, tornou-se, em alguns casos, elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante. Outro importante objetivo com essa aula é a possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo (PARANÁ, 2008, p. 74, grifos nossos).

De acordo com a citação, no tempo em que era restrita a um círculo limitado de pessoas, a capoeira era considerada uma manifestação cultural; deixou de sê-lo depois que se tornou esportivizada. Assim, temos mais um indício de que o conceito de cultura tratado nas DCE-EF está circunscrito às características de distintos grupos sociais, diferentemente do conceito genérico de cultura.

A proposta é de que, para iniciar a aula, o professor deve conhecer o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser desenvolvido. “Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos alunos é: como posso praticar capoeira sem nunca ter frequentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?” (PARANÁ, 2008, p. 74).

Seguindo essas orientações, o professor poderá problematizar se a capoeira esportivizada inclui ou exclui os sujeitos, se ela pode ou não ser mercantilizada e como isso pode ocorrer. A discussão deve estabelecer relações entre a capoeira e os fatores econômicos, sociais e culturais (PARANÁ, 2008).

O questionamento acima proporciona a reflexão sobre o conteúdo trabalhado. Assim, sugere-se que, após a problematização, o professor organize uma brincadeira com os alunos, com o objetivo de fazê-los “gingar”, mas sem se preocupar com a execução correta dos movimentos. Em seguida, os movimentos da capoeira podem ser apresentados por imagens, por meio de diferentes recursos tecnológicos ou até mesmo por meio da execução de gestos pelo professor ou por algum instrutor de capoeira. A finalidade dessa atividade é apresentar aos alunos o conhecimento historicamente produzido. Sugere-se também utilizar instrumentos sonoros típicos da capoeira, os quais podem ser confeccionados com materiais alternativos, e, ainda, que a aula aconteça nos mais diversos espaços da escola (PARANÁ, 2008).

Como avaliação, o professor “[...] poderá propor a formação de uma roda.” (PARANÁ, 2008, p. 75) de capoeira, de forma a verificar a capacidade de síntese e de recriação dos alunos.

Nesse exemplo de aula, fica evidente que, na concepção contida nas DCE-EF, a Educação Física deve dar prioridade ao conhecimento sistematizado, que é entendido “[...] como oportunidade para reelaborar ideias e atividades que ampliem a compreensão do estudante sobre os saberes produzidos pela humanidade e suas implicações para a vida.” (PARANÁ, 2008, p. 75).

Apesar das insuficiências nas discussões sobre a avaliação em Educação Física, é apontada a necessidade de buscar constantemente novas ferramentas e estratégias metodológicas que se vinculem aos objetivos das aulas.

Em nossa perspectiva, a avaliação é um dos momentos dos processos de ensino e de aprendizagem; logo, as dificuldades para avaliar refletem as dificuldades do processo como um todo.

Nas DCE-EF, são criticados os processos avaliativos que, pautados nos paradigmas tradicionais, caracterizam-se por testes de aptidão física e de rendimento esportivo, os quais excluem os menos habilidosos e os que não se adequam aos padrões exigidos.

Com as transformações ocorridas no campo das teorizações em Educação e Educação Física, principalmente a partir dos anos 80 e 90, a função da avaliação começou a ganhar novos contornos, sendo profundamente criticadas as **metodologias que priorizam testes**, materiais e sistemas com critérios e objetivos classificatórios e seletivos. Esses estudos têm conduzido os professores à reflexão e ao aprofundamento, buscando novas formas de compreensão dos seus significados no contexto escolar (PARANÁ, 2008, p. 76, grifos nossos).

Percebemos que a crítica incide mais sobre o instrumento do que à forma de elaboração e de aplicação desses testes e muito menos sobre os objetivos a ser alcançados com o instrumento.

Juntamente com as críticas aos modelos de avaliação padronizados e excludentes, surge a proposta de que os critérios avaliativos sejam estabelecidos com base no:

Comprometimento e envolvimento – se os alunos entregam as atividades propostas pelo professor; se houve assimilação dos conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se o aluno consegue resolver, de maneira criativa, situações problemas sem desconsiderar a opinião do outro, respeitando o posicionamento do grupo e propondo soluções para as divergências; se o aluno se mostra envolvido nas atividades, seja através de participação nas atividades práticas ou realizando relatórios (PARANÁ, 2008, p. 77, grifos nossos).

A citação revela que o modelo de avaliação contido nas DCE-EF destina-se a verificar o engajamento dos alunos na resolução de problemas, principalmente na recriação de regras voltadas para o estabelecimento de um clima de respeito mútuo para a resolução de problemas coletivos. Por sua vez:

As **provas e os trabalhos escritos podem** ser utilizados para avaliação das aulas de Educação Física, desde que a nota não sirva exclusivamente para hierarquizar e classificar os alunos em melhores ou piores; aprovados e reprovados; mas que sirva, também, como referência para redimensionar sua ação pedagógica (PARANÁ, 2008, p. 78, grifos nossos).

Na citação acima, são associados os instrumentos de avaliação com a forma de tratamento dos dados. No entanto, consideramos que, mesmo não utilizando provas e trabalhos escritos, o professor pode organizar as informações obtidas exclusivamente para classificar e hierarquizar os alunos.

Reconhecemos que o conhecimento sistematizado não se expressa apenas na linguagem escrita, mas a linguagem escrita é a forma mais elaborada de materialização do conhecimento científico e, historicamente, atrela-se ao desenvolvimento dos movimentos refinados da mão e à ampliação significativa da capacidade de abstração humana.

Diferentemente da linguagem oral, que foi criada pelos homens inconscientemente, a escrita é resultado da atividade criadora e consciente dos seres humanos. [...]. Como sinal material, como sistema de sinais visíveis, a escrita exige do homem atenção total e plena consciência do que executa. Para que pudesse surgir a escrita foi preciso que houvesse alcançado um alto grau de desenvolvimento da coordenação dos movimentos da mão e que pudesse esta realizar sutis e precisas manipulações⁸³ (SPIRKIN, 1959, p. 76).

Por conseguinte, a avaliação nas aulas de Educação Física deve utilizar instrumentos de registro escrito como forma de contribuir para o domínio, pelos alunos, da linguagem formal e dos conhecimentos sistematizados relacionados à cultura corporal.

A crítica aos testes escritos associados à padronização excludente dá origem a formas de avaliação supostamente “menos excludentes”, mas que operam uma exclusão ainda mais eficaz e sutil. A escola, ao tomar competências e habilidades “vazias” de conteúdo sistematizado como elemento central do ensino, contribui para aprovar os alunos, mas, adequando-se às exigências do mercado, limita as possibilidades de desenvolvimento humano.

[...] o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005, p. 15).

⁸³ Na versão em espanhol traduzida do original russo lê-se: “A diferencia del lenguaje, que fue creado por los hombres inconscientemente, la escritura es resultado de la actividad creadora y consciente de los seres humanos. [...]. Como signo material, como sistema de signos visibles, la escritura exige del hombre atención suma y plena consciencia de lo que ejecuta. Para que pudiera surgir la escritura fue preciso que hubiera alcanzado un alto grado de desarrollo la coordinación de los movimientos de la mano y que pudiera ésta realizar sutiles y precisas manipulaciones”.

Ao passo que, no mercado, os trabalhadores são excluídos de empregos com certas garantias sociais para ser recontratados de forma precária, o que representa uma “exclusão includente”, na escola, a aprovação automática dos alunos efetiva a denominada “inclusão excludente”, que representa, ao mesmo tempo, a elevação de índices de escolaridade e o rebaixamento do desenvolvimento cognitivo da maior parte dos alunos (KUENZER, 2005).

A elaboração das DCE-EF foi permeada pelas críticas às políticas educacionais da década de 1990, as quais diluíram o conhecimento sistematizado na discussão superficial de grandes temas. Logo, o debate focou a importância da especificidade dos conteúdos curriculares como elemento central do ensino. Desse debate resultou a tabela de conteúdos estruturantes, básicos e específicos, anexa às DCE-EF.

Apesar de se diferenciar dos PCN pela discussão sobre a importância dos conteúdos curriculares para a formação dos alunos, a proposta das DCE-EF quanto aos encaminhamentos metodológicos, os elementos articuladores e à forma de avaliação aproxima-se do documento criticado e apresenta princípios de formação semelhantes.

Fica evidenciado, assim, que a compreensão do que é ser “crítico” na Educação Física está relacionada à rejeição à técnica, à racionalidade científica (ou a qualquer racionalidade), à disciplina e que está próxima à ‘liberdade de movimentos’, ‘sensibilidade’, ‘autonomia’ e etc. (MELLO, 2009, p. 267).

Ao registrar algumas semelhanças detectadas entre as DCE-EF e os PCN não estamos afirmando que os documentos são “idênticos”, tampouco que tenham a mesma influência sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação humana, mas percebemos que, além dos interesses políticos em questão, ambos expressam a necessidade de formação exigida pela reordenação da produção em moldes flexíveis própria do atual momento histórico. Tal fato demonstra como é difícil pensar em uma proposta educacional, ao mesmo tempo oficial e emancipadora, em uma sociedade avessa a essa condição. Tarefa não menos difícil é analisar o movimento educacional contraditório aos ordenamentos sociais.

3.4. O processo de elaboração do LDP de Educação Física do Estado do Paraná

Com o intuito de, posteriormente, analisar os limites e as possibilidades de formação contidos na organização LDP-EF, retomamos, mesmo que sinteticamente, o processo de elaboração desse material didático.

O LDP-EF é formado por uma compilação de “Folhas”, cuja intenção foi a de

[...] viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base nas **Diretrizes Curriculares** [...] (PARANÁ, 2004, p. 5).

Dessa forma, a elaboração do LDP-EF ocorreu por influência de outro material didático. Seu formato básico consistia em:

- 1) Apresentar um problema inicialmente;
- 2) Tratar o conteúdo específico num texto de desenvolvimento teórico disciplinar, envolvendo, necessariamente, aspectos contemporâneos deste desenvolvimento;
- 3) No desenvolvimento teórico, remeter-se a uma abordagem interdisciplinar do conteúdo;
- 4) Propor atividades criativas durante todo o desenvolvimento, realimentando a mobilização inicial;
- 5) Utilizar-se de referências respeitando as normas técnicas (ANGULSKI, 2007, p. 4, grifos nossos em negrito).

O problema inicial teria por objetivo mobilizar o aluno para a leitura e para o estudo, de modo a responder à questão levantada (PARANÁ, 2004).

Ao elaborar o problema, portanto, o autor do Folhas **não pode**:

- facilitar ou formular questionamentos com soluções óbvias;
- apresentar as respostas logo na sequência do texto;
- fornecer as pistas e induzir a resposta no próprio corpo do problema.

Pode-se considerar um problema como sendo um *evento* que perturba o cotidiano do aluno. Portanto, criar um problema para o aluno é *despertar o seu desejo, o seu interesse, seduzi-lo pela situação*, provocar nele a necessidade de chegar a uma resposta. Em síntese, o problema apresenta um obstáculo a ser transposto, uma dificuldade a ser superada, uma dúvida a ser dissipada (PARANÁ, 2004, p. 9, grifos nossos em itálico).

Destacamos que nem sempre um problema cotidiano resulta em problema de estudo. Além disso, este não se caracteriza por seduzir o aluno e nem por precisar ser resolvido, mas, quando proposto, o aluno precisa se utilizar dos conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor para resolvê-lo. Nem sempre “prender” a atenção do aluno, propor atividades “criativas” corresponde a um problema de estudo e ao desenvolvimento cognitivo.

Na parte destinada ao desenvolvimento teórico dos conteúdos específicos e sua vinculação com a contemporaneidade, a ideia é proporcionar elementos para o aluno responder ao problema inicial (PARANÁ, 2004).

A abordagem interdisciplinar possibilitaria ao aluno compreender determinado objeto de estudo para além dos limites de cada disciplina em particular (PARANÁ, 2004).

A introdução de atividades ao longo do texto ofereceria uma possibilidade de os alunos participarem efetivamente do estudo, de forma a realimentar “[...] a mobilização alcançada pelo problema inicial, indicando, ainda, ao aluno, a continuidade da pesquisa e o desenvolvimento de **várias linguagens**.” (PARANÁ, 2004, p. 10, grifos nossos).

A utilização de várias formas de atividades, como debate, organização de eventos, pesquisa, discussão, etc., teria como finalidade prender a atenção do aluno e fazer com que ele desenvolvesse formas diversas de expressar o que sabia.

As normas de referência devem seguir orientações específicas do manual de elaboração do Projeto Folhas, bem como as normas da ABNT (PARANÁ, 2004).

Quanto à estrutura do “Folhas”, previa-se a adequação da linguagem ao interlocutor do texto, que seria um aluno do Ensino Médio. Além disso, o texto não deveria conter:

[...] preconceitos étnicos, de gênero, religioso, idade, condição socioeconômica ou outros; indicação de privilégio a membros de uma camada social ou habitante de uma região do país ou do mundo; propaganda mercadológica, político-partidária ou de doutrinação religiosa e ideológica, etc. (PARANÁ, 2004, p. 11).

Após o processo de elaboração e validação nas três instâncias, correspondentes à escola, núcleos regionais de educação e SEED-PR, o projeto seria publicado no site educacional do governo estadual, servindo como material didático e como referência para novos trabalhos.

No final do ano de 2004, a SEED-PR, por meio do Departamento de Ensino Médio, iniciou a divulgação do processo de seleção dos professores que iriam elaborar o LDP. Ter um “Folhas” publicado foi um dos critérios de escolha desses professores.

Em meados de 2005, os professores selecionados afastaram-se de seus ofícios por seis meses para, em parceria com consultores de IES, escrever os “Folhas” que comporiam o LDP. Em 2006, os livros foram publicados e enviados às escolas e distribuídos a todos os alunos do Ensino Médio.

De acordo com o Departamento de Ensino Médio, essa iniciativa governamental foi mobilizada pela

[...] confiança no potencial do professor da rede pública, na sua experiência de sala de aula e na sua capacidade de pesquisa, estudo e escrita. O Livro

Didático Público é uma realidade porque os envolvidos aceitaram o convite e o desafio de produzirem um material ousado e inédito e porque tiveram asseguradas as condições necessárias à sua produção (PARANÁ, 2006a).

Devido ao caráter de ineditismo, os livros de forma geral tiveram certa repercussão em âmbito estadual e nacional. Com relação ao LDP-EF, a repercussão foi ainda maior por ser a primeira experiência da área, além de conter uma crítica à sociedade capitalista. Nesse aspecto, o LDP-EF, em especial o capítulo três *“Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte”*, foi alvo de severas críticas noticiadas no Jornal Gazeta do Povo:

‘O texto é claramente marxista, um emaranhado de sofismas, tendencioso do começo ao fim’. A constatação é do advogado Miguel Nagib [...] para ele [...] o livro tenta transmitir a idéia de que o esporte é fundamentalmente um instrumento usado pela classe dominante para ‘explorar e dominar as massas, com o intuito de impor idéias, tanto políticas quanto filosóficas, sobre os modos de produção e principalmente de consumo’. ‘A prática esportiva é secundária, o que importa é fazer a revolução gramsciana’, diz referindo-se ao filósofo e cientista político italiano Antonio Gramsci (1891-1937). O texto do livro fala mal do capitalismo a partir de critérios abstratos e preconceituosos. Se falasse também do comunismo os alunos poderiam ao menos comparar os dois regimes. ‘Nesse sentido é uma obra irresponsável e leviana, sem nenhum compromisso com a verdade histórica e a objetividade científica’ (KÖNIG, 2007, p. 04).

A seguir, reproduzimos os argumentos da SEED-PR diante das críticas:

A Secretaria de Estado da Educação sustenta que ‘em nenhum momento há elegia ao comunismo’ [...]. Os textos foram selecionados a partir de experiências práticas e teóricas. [...]. Conforme Fidalgo⁸⁴, dizer que a abordagem do livro é ideologizada induz a pensar que as demais não são. ‘Toda abordagem corresponde a uma visão de mundo e toda abordagem tem o objetivo de influir na realidade’ (KÖNIG, 2007, p. 4).

Aproximadamente um mês após a publicação da matéria do Jornal Gazeta do Povo, o site educacional da SEED-PR lançou uma nota com depoimentos de Saviani sobre os ataques aos livros do Paraná:

Saviani comenta que a atual polêmica sobre a ideologização dos livros que compõem a lista do MEC não passa de uma reação de fundo comercial, provocada pelos apologistas do livro didático de mercado. ‘Nos anos 70 e 80 nós denunciávamos a ideologização dos livros didáticos, porque os conteúdos tinham por objetivo perpetuar a ideologia dominante. A dita

⁸⁴ Mário Cerdeira Fidalgo era um dos membros da equipe de Educação Física que compunha o Departamento de Educação Básica da SEED-PR.

neutralidade só era um argumento para a defesa dos interesses dominantes' (PARANÁ, 2007b, s/p).

Na mesma linha de argumentação de Saviani, o então Secretário de Estado da Educação, Maurício Requião de Mello e Silva, comentou nas páginas iniciais do livro:

Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o Livro Didático Público não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista (SILVA in PARANÁ, 2007a, p. 4).

Os ataques e defesas efetuados ao LDP-EF (PARANÁ, 2006c), movidos por interesses diversos, deixaram um saldo: o fato é que toda essa discussão possivelmente contribuiu para que, em sua segunda edição, no ano de 2007, o capítulo três fosse alterado pela supressão do item “Esporte como forma de afirmação do sistema capitalista” e sua proposta de atividade. Nesse item, o autor comentava os estudos de Marx e Engels acerca do capitalismo e comparava valores e regras do esporte, concluindo que tais princípios esportivos reforçam a manutenção do capital.

A segunda edição do LDP-EF (PARANÁ, 2007a) foi revisada, caracterizando-se, em maior medida, pelas alterações mencionadas acima, e ampliada pela inserção do capítulo sobre o hip-hop.

Quanto à sua estrutura, o LDP-EF (PARANÁ, 2007a) é dividido em: Carta do secretário (p. 4); mensagem aos estudantes (p. 5-7); sumário (p. 8-9); apresentação (p. 10-11) e, na sequência, os capítulos, que são organizados por blocos de conteúdos estruturantes, previamente precedidos de uma análise de seus conteúdos. Para melhor visualização da organização dos capítulos, bem como de seus títulos, segue o quadro:

Conteúdo Estruturante	Capítulos
Esporte	1- O futebol para além das quatro linhas (p. 17-30); 2- A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras (p. 33-46); 3- Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte (p. 49-59)?
Jogos	4- Competir ou cooperar: eis a questão (p. 65-77); 5- O jogo é jogado e a cidadania é negada (p. 79-89).
Ginástica	6- O circo como componente da ginástica (p. 93-108); 7- Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova forma de aprisionar os corpos (p. 111-124)? 8- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa (127-138)! 9- Os segredos do corpo (141-152).

Luta	10- Capoeira: jogo, luta ou dança (157-169)? 11- Judô: a prática do caminho suave (171-184).
Dança	12- Quem dança seus males... (p. 191-210); 13- Influência da mídia sobre o corpo do adolescente (p. 213-225); 14- Hip-hop – movimento de resistência ou de consumo (p. 227-246)?

Quadro 01- Organização dos capítulos do LDP-EF, em blocos de conteúdos estruturantes.

Tendo apresentado a estrutura básica do LDP-EF (PARANÁ, 2007a) e abordado o contexto político que o influenciou, como se encontra expresso nos documentos orientadores do currículo, passamos à análise das possibilidades e limites formativos desse material.

4. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ: POTENCIAL FORMATIVO

O LDP-EF não representa apenas uma proposta oficial da SEED-PR; expressa também a necessidade da própria área de sistematizar didaticamente seus conteúdos para a Educação Básica.

Para a Educação Física, este livro didático tem dupla importância: primeiro, por constituir-se em um material produzido por professores da rede pública de ensino e distribuído gratuitamente; segundo, por representar um momento histórico para a disciplina, pois, pela primeira vez, um livro didático subsidia a prática docente, trazendo reflexões sobre diversos assuntos que constituem o corpo teórico-prático desta área de conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 10).

A elaboração do LDP-EF pressupõe a existência de conteúdos específicos da área, os quais eram considerados importantes para a formação dos alunos. Por isso, analisaremos os conteúdos propostos, avaliando sua contribuição para que os alunos se apropriem de um acervo cultural que lhes proporcione maior capacidade de análise da realidade. Tal como Nascimento (2010), acreditamos que

[...] o **objeto** a ser **apropriado** a partir do ensino da educação física, de modo a contribuir para o desenvolvimento cultural dos sujeitos, seria, num aspecto mais amplo, os **significados** atrelados às atividades da cultura corporal e, num aspecto mais específico, os **conceitos** nucleares ou essenciais presentes em cada atividade ou manifestação corporal. Tais significados e conceitos carregam em si determinadas capacidades e condutas, determinadas formas culturais do homem estar e se relacionar com o mundo e consigo mesmo (NASCIMENTO, 2010, p. 23, grifos nossos).

Segundo essa autora, a disciplina de Educação Física pode contribuir para a formação dos alunos em dois aspectos. O primeiro, amplo, relaciona-se à apropriação dos signos mais genéricos, denominados de conteúdos estruturantes pelas DCE-EF e pelo LDP-EF: o esporte, a dança, a luta, a ginástica e o jogo. O segundo refere-se aos conceitos mais específicos, como arremesso de meta no futsal e flexão articular na ginástica.

No campo da Educação Física, via de regra, o conceito de desenvolvimento é compreendido como o aprimoramento das capacidades físicas. Segundo autores como Leontiev, Vigotski e Luria, essas capacidades, em si mesmas, pouco contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Assim, consideramos que, para analisarmos em

que medida os conteúdos desenvolvidos no LDP-EF possibilitariam que os alunos adquirissem níveis mais elevados de conscientização sobre as várias manifestações da cultura corporal e, em consequência, maior compreensão da realidade, é relevante refletir sobre os processos de objetivação e de apropriação.

4.1. Objetivação e apropriação e os conteúdos da Educação Física

No decurso do processo de filogênese humana, o trabalho desempenhou um duplo papel: o de produto da atividade humana e produtor do próprio homem. Os seres humanos, ao transformarem a natureza e produzirem objetos materiais, modificaram sua própria constituição, tanto psíquica, pois a elaboração de instrumentos demanda a ação consciente e planejada, quanto física, já que o aperfeiçoamento dos artifícios e o desenvolvimento das faculdades motoras superiores do homem são concomitantes.

Uma vez cessada a linha da evolução filogenética humana e iniciado o processo de desenvolvimento cultural, o material biológico, apesar de pressuposto do processo de humanização, é insuficiente para a promoção da ontogênese.

Não há fundamento para supor que o cérebro humano tenha experimentado biologicamente uma evolução importante no transcurso da história da humanidade. Tampouco o há para supor que o do homem primitivo se diferencie do nosso e seja um cérebro deficiente, que tem uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem à ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem. **A evolução biológica do homem já havia finalizado antes que começasse seu desenvolvimento histórico**⁸⁵ (VYGOTSKI, 1991, p. 79, grifos nossos).

Vygotski (1991) entende que, do ponto de vista das possibilidades de desenvolvimento cognitivo, não existem diferenças consideráveis entre o cérebro do homem primitivo e o nosso. Em complemento à assertiva de Vygotski, Luria expõe:

⁸⁵ Na versão em espanhol, traduzida do original russo, lê-se: *No hay fundamento para suponer que el cerebro humano haya experimentado biológicamente una evolución importante en el transcurso de la historia de la humanidad. Tampoco lo hay para suponer que el del hombre primitivo se diferencie del nuestro y sea un cerebro deficiente, que tiene una estructura biológica distinta de la nuestra. Todas las investigaciones biológicas conducen a la idea de que el hombre más primitivo que conocemos merece biológicamente el título completo de hombre. La evolución biológica del hombre ya había finalizado antes de que comenzase su desarrollo histórico.*

Por si mesmo nenhum sistema nervoso é capaz de assegurar a formação da capacidade de usar instrumentos de trabalho e linguagem e explicar o surgimento das formas altamente complexas de atividade humana, surgidas no processo da história social (LURIA, 1979, p. 9).

Se as características essenciais do ser humano não são dadas por herança biológica e se, para se fazerem homens, os indivíduos da espécie precisam se apropriar das objetivações genéricas, podemos concluir que a perspectiva da Educação Física que tem como finalidade simplesmente a melhoria da aptidão física e da saúde não leva à conscientização dos alunos. Isso porque a ênfase do ensino recai sobre adaptações fisiológicas e não sobre formações de novos órgãos fisiológicos do psiquismo humano (LEONTIEV, 2004).

Os conhecimentos relacionados à aquisição e à manutenção da saúde são importantes para a formação dos alunos, mas, no caso de as aulas se restringirem à prescrição e à orientação de atividades físicas pelo professor, com o objetivo de melhoria do condicionamento físico, as possibilidades de a Educação Física contribuir para a compreensão da realidade pelos alunos tornam-se limitadas.

O processo de objetivação é, nas palavras de Leontiev (2004), a encarnação das faculdades humanas nos produtos humanos, seja em sua forma material seja na ideal. Assim, a objetivação representa o processo de elaboração e reprodução da cultura, entendida, em seu sentido lato, como o legado histórico para as novas gerações e a possibilidade de os indivíduos se apropriarem desse legado e se desenvolverem como gênero humano. Para os autores da Teoria Crítica⁸⁶ como Horkheimer, Adorno e Marcuse, quanto mais rica a cultura mais os indivíduos se constituem como tal. Nestes termos, o empobrecimento da cultura é o empobrecimento da própria formação.

A humanização pressupõe a apropriação das objetivações genéricas humanas, ou seja, a aquisição dos produtos elaborados coletivamente pelo conjunto da humanidade. Logo, “[...] o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (LEONTIEV, 2004, p. 166), quer dizer, a apropriação da cultura.

⁸⁶ A Teoria Crítica parece elucidar várias questões referentes à relação entre cultura e formação humana, bem como os limites impostos à última, por conta do empobrecimento da primeira. Por isso, recorreremos a autores representantes dessa teoria. Além do mais, percebemos no LDP-EF a influência da Teoria Crítica no desenvolvimento dos capítulos, no entanto, a apropriação dessa teoria apresenta limites. Um deles é que a crítica incide sobre todo o tipo de aprendizagem. Criticando toda e qualquer forma de padronização, esquece-se de que o alvo das críticas deve ser o conteúdo do modelo, que tanto pode contribuir para a formação dos indivíduos quanto para limitá-la. Nesse sentido, o modelo é pressuposto da originalidade humana.

Para que o indivíduo se aproprie da cultura produzida pela humanidade e se humanize não basta o simples contato com tais objetivações. Os produtos não apresentam imediatamente aos indivíduos as aptidões humanas neles encarnadas: o processo de apropriação compreende a reprodução ativa, pelo indivíduo, da atividade humana cristalizada nos objetos materiais e ideais. “Sem o trabalho ativo da consciência, as categorias ontológicas jamais se tornariam lógicas e o próprio ser social jamais chegaria a existir.” (TONET, s/d, p. 6).

Reproduzir ativamente não significa refazer o percurso original da atividade humana, pois isso seria impossível historicamente. Trata-se, sim, de reproduzir os traços essenciais das objetivações. A

[...] apropriação não é decorrente da repetição da vivência dos antepassados, mas do acesso aos resultados das experiências que eles realizaram e que estão consolidados nos conhecimentos produzidos. Esses conhecimentos são a síntese de muitas ações mentais realizadas pelos homens em face das demandas materiais e espirituais: sua apropriação eleva o pensamento das novas gerações aos patamares já alcançados pelas gerações anteriores (SFORNI, 2010, p. 122).

A apropriação não ocorre de maneira isolada e individual; será sempre mediada por outros homens e pela linguagem que representa

[...] aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade: por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 184).

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores, como a atenção, a memória, a percepção e o raciocínio, ocorre mediante a apropriação ativa dos conhecimentos sistematizados que, ao serem assimilados, tornam-se instrumentos mediadores entre os indivíduos e a realidade. Essa apropriação é possível pelas internalização e mediação da linguagem.

O processo de apropriação, para Vygotsky (1991), ocorre pela reprodução interna de uma atividade externa que inicialmente compreende uma relação interpessoal no nível interpsicológico, para depois se transformar em um processo intrapessoal no nível intrapsicológico.

O conceito de mediação aprofundado por Vygotsky (1991) contém um sentido maior do que o da relação pessoal entre professor e alunos. Os conhecimentos assimilados, em analogia com os instrumentos materiais, tornam-se ferramentas de análise da realidade ou instrumentos mediadores da ação dos sujeitos. Comumente, porém, a interpretação desse conceito é limitada às relações interpessoais, o que reduz a importância da escola e do professor, pois desvaloriza o conhecimento sistematizado como elemento formador dos alunos (MIRANDA⁸⁷, 2007; SFORNI, s/d).

Para analisar as possibilidades e limites formativos do LDP-EF, buscamos elementos que nos auxiliam a entender como a disciplina de Educação Física pode contribuir para a formação dos alunos, formação esta que não se reduz ao desenvolvimento de capacidades físicas.

Entendemos que o processo de formação das faculdades motoras superiores mantém estreita relação com a Educação Física, devido ao estudo do movimento humano expresso na cultura corporal, e que o desenvolvimento psíquico ocorre pela apropriação dos conceitos sistematizados específicos da disciplina.

Leontiev (2004) analisa o processo de aquisição de instrumentos materiais pelos homens e o compara com a utilização de instrumentos por símios. A diferença substancial entre ambos não é o movimento físico em si, mas a consciência sobre as ações motoras realizadas. O homem, ao utilizar determinado instrumento, apropria-se das operações motoras nele incorporadas pela mediação da linguagem com outros homens, humanizando sua esfera motriz. O símio, no entanto, não forma novas operações motoras, pois não tem a capacidade de se apropriar dos modos de ação gravados no objeto, uma vez que não pode adquirir a linguagem humana que atua como elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

O símio pode usar um galho de árvore para alcançar uma fruta, mas logo que sua necessidade biológica é satisfeita, o objeto é descartado: o galho não se torna um instrumento para colher frutas, ou seja, o modo de ação não é gravado no objeto, tampouco se altera a esfera cognitiva e motora do animal⁸⁸.

⁸⁷ “Apesar de se ter consolidado a idéia da importância da mediação docente, parece-nos que este conceito não tem sido compreendido tal como é concebido pela Teoria Histórico-Cultural. A ênfase tem recaído mais sobre a relação com o outro – um dos aspectos. O conteúdo, ou seja, os conceitos que são objetos do ensino não têm recebido a mesma atenção.” (MIRANDA, 2007, p. 9).

⁸⁸ Adorno e Horkheimer ajudam a esclarecer esta ideia: “O mundo animal é um mundo sem conceito. Nele nenhuma palavra existe para fixar o idêntico no fluxo dos fenômenos, a mesma espécie na variação dos exemplos, a mesma coisa na diversidade de situações.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 202).

A formação das faculdades motoras superiores é analisada por Leontiev (2004) e encontra-se intimamente relacionada com o processo de automatização inerente ao ser humano. Tal processo capacita o homem para dirigir intencionalmente tanto os movimentos corporais quanto a atenção.

Para exemplificar esse processo, o autor utiliza o tiro ao alvo e compara um atirador experiente com alguém que inicia a prática do tiro. No caso do atirador experiente, os diferentes processos que envolvem a ação de atirar não são distintos em sua consciência, ou seja, ele realiza a empunhadura correta, acerta a mira, controla a respiração e pressiona o gatilho. No entanto, em sua consciência, só existe a intencionalidade de executar o tiro. Isso significa que as diversas operações, compreendidas como ações automatizadas, não se apresentam diretamente na consciência do atirador, pois a sua atenção se volta para a execução do tiro.

Para um atirador iniciante ocorre o inverso, as diversas operações que formavam uma única ação para o atirador experiente se transformam em várias ações separadas tanto na execução quanto na consciência do atirador. Interessa-nos particularmente o fato de que “[...] quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição de sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, torna-se operação consciente.” (LEONTIEV, 2004, p. 112).

A transformação das ações em operações ocorre tanto no plano motor quanto no plano mental. “Assim, como na aprendizagem de uma atividade física, guia-se a ação motora, na aprendizagem de uma atividade mental o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento.” (SFORNI, s/d, p. 7).

Por exemplo, para responder à questão: a partir de quantas faltas cumulativas uma equipe de futsal passa a sofrer tiros livres sem barreira? Os conceitos de falta cumulativa e tiro livre serão utilizados pelo aluno experiente⁸⁹ como operações mentais para responder ao problema central. Ou seja, os conceitos internalizados se constituirão em ferramentas de análise do problema levantado ou em mediadores culturais entre o sujeito e o problema em pauta.

Sobre o automatismo é importante considerar seu aspecto de pressuposto humano para a criação e para a liberdade, o qual também pode ser utilizado para fins de rendimento máximo, como no esporte de alto nível e no próprio processo de mercantilização do trabalho.

⁸⁹ Nesse caso, ser experiente, não significa, necessariamente, ser um bom jogador de futsal, mas compreender a dinâmica desse esporte.

Por exemplo, se tivéssemos que dirigir toda a atenção para a troca dos passos e para a coordenação dos movimentos dos braços, até mesmo o simples ato de caminhar tornar-se-ia complexo. Mesmo ao dirigir um carro, se não transformássemos em operações as ações de trocar de marchas, esterçar o volante, pressionar o pedal de freio, embreagem e acelerador, provavelmente teríamos problemas, já que nos faltaria a atenção arbitrária necessária ao ato de dirigir.

Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. [...] por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos (SAVIANI, 2003, p. 19).

Para Luria, o automatismo possui estreito vínculo com o desenvolvimento da atenção arbitrária e com o resultado final da atividade humana.

O processo de automatização da atividade leva a que certas ações, que chamavam a atenção, se convertam em operações automáticas e a atenção do homem comece a deslocar-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras bem consolidadas. É quase fundamental o fato de que a orientação da atenção se encontra em dependência direta do êxito ou do insucesso da atividade (LURIA, 1979, p. 6).

Com relação à importância da conscientização dos movimentos para a constituição da conduta humana, Zaporózhets comenta:

Se os hábitos motores elementares, que a criança assimila antes da idade pré-escolar, podem constituir o produto derivado de sua atividade prática e lúdica, as formas complexas das habilidades motoras indispensáveis para a atividade escolar (hábitos de escrita, etc.), para o esporte, o trabalho, a atividade artística, exigem a aprendizagem consciente (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 73)⁹⁰.

A apropriação das objetivações materiais e o desenvolvimento das faculdades motoras superiores desempenham importante papel na formação do comportamento propriamente

⁹⁰ Na versão em espanhol, traduzida do original russo, lê-se: “*Si los hábitos motores elementales, que el niño asimila antes de la edad preescolar, pueden constituir el producto derivado de su actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para la actividad escolar (hábitos de escritura, etc.), para el deporte, el trabajo, la actividad artística, exigen el aprendizaje consciente*”.

humano, mas tanto Leontiev (2004) quanto Vygotsky (2005) são taxativos em afirmar que a apropriação de objetivações ideais é mais complexa e influencia em maior grau o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Vygotsky compara a aprendizagem de andar de bicicleta, escrever à máquina e jogar tênis com a aprendizagem da escrita e conclui que o primeiro grupo de atividades “[...] aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui em muito pouco para o desenvolvimento geral.” (VYGOTSKY, 2005, p. 41). Já para Leontiev:

Quando se trata da formação de ações interiores intelectuais – ações que se relacionam com fenômenos ideais – este processo é muito mais complexo. [...] Quando se constrói uma ação exterior, pode-se mostrá-la à criança, pode-se assim intervir mecanicamente na sua execução, por exemplo, mantendo a mão da criança na posição correta, retificando a trajetória do seu gesto etc. Para a ação interior, a ação ‘de cabeça’ é diferente. Não podemos nem mostrá-la, nem vê-la, nem intervir diretamente na sua realização. Assim, se se quer construir na criança uma nova ação intelectual, como a ação da adição, é preciso apresentar-lha inicialmente como uma ação exterior, é preciso exteriorizá-la. A ação interior, constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efetua – ela interioriza-se, isto é transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (LEONTIEV, 2004, p. 200).

Afirmar que a apropriação das objetivações ideais tem maior impacto no desenvolvimento psíquico dos alunos não significa desmerecer a técnica dos vários elementos da cultura corporal nem a técnica como componente do comportamento humano e sim reconhecer que o ensino da Educação Física não deve se limitar à mera execução de movimentos.

Acreditamos que mais importante do que executar determinadas ações motoras dentro de certos padrões técnicos é conscientizar-se dos movimentos a ser realizados, tanto em seus aspectos amplos quanto nos específicos, até mesmo quando o aluno não os executa.

Em um aspecto mais amplo, por exemplo, a reflexão sobre o processo de alteração das regras de voleibol, pressionada pela mídia, contribui para que o aluno estabeleça relações entre o conteúdo e a lógica social.

Em um aspecto específico, nem todos os alunos conseguirão realizar o saque no voleibol com “perfeição” técnica. O importante, no entanto, é que apropriar-se do conceito de saque no voleibol significa abstrair as características secundárias e compreender o que é essencial na ação, levando em consideração as modificações das regras e, por conseguinte, a

alteração das estratégias de jogo. O que caracteriza o saque no voleibol não é a variação dos movimentos realizados, como velocidade, direção e trajetória da bola, mas o movimento de golpear a bola com as mãos ou qualquer parte dos braços para iniciar e reiniciar o jogo de voleibol, independentemente de o saque ser realizado “por baixo”, “por cima”, com “flutuação” ou se é o “jornada nas estrelas”⁹¹. Porém, a apropriação do conceito⁹² de saque envolve o estabelecimento de relações entre outros conceitos, como zona de saque, posicionamento numérico e delimitação da passagem da bola.

Concluindo a reflexão sobre objetivação e apropriação e Educação Física, compreendemos que essa disciplina contribuirá para o desenvolvimento dos alunos à medida que proporcionar a apropriação de conhecimentos relacionados à cultura corporal, os quais atuarão como instrumentos para a compreensão e a análise da realidade da qual faz parte a cultura corporal.

Portanto, é pela mediação dos conhecimentos relativos à cultura corporal que as aulas de Educação Física contribuirão para a formação do tão alardeado “pensamento crítico”⁹³.

Compreendemos que a formação dos indivíduos encontra-se balizada pela lógica da sociedade capitalista. Esse modo de produção imprime à maioria dos homens uma vida indigna, mesmo com toda a riqueza social já alcançada. Apesar da desigualdade social não se originar no capitalismo, o que o difere dos modos de produção anteriores é a manutenção da desigualdade social “[...] afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos.” (LESSA; TONET, 2008, p. 89). Isso torna a compreensão do processo exploratório ainda mais difícil.

Sabemos que a escola pública foi fundada basicamente para a adaptação dos indivíduos às relações sociais vigentes, o que implica a apropriação de conteúdos mínimos exigidos pela dinâmica social. Ainda que a sociedade influencie em maior grau a escola e que a formação reivindicada pelo processo de produção e reprodução do capital seja meramente adaptativa, contraditoriamente, permanece uma possibilidade, ainda que mínima, de uma formação para a resistência, uma formação que possibilite a crítica à realidade e tenha como

⁹¹ O saque “jornada nas estrelas” foi elaborado pelo jogador Bernard Rajzman. Esse saque foi adaptado do vôlei de areia e consistia em golpear a bola imprimindo “efeito”, com o objetivo de fazê-la atingir a altura máxima possível de maneira a dificultar a recepção dos jogadores adversários.

⁹² Não se trata de entender o conceito como algo estático, aquilo que é, pois, se assim o fizéssemos, estaríamos negando que o objeto tem movimento, tem uma história. No caso do saque, as próprias alterações das regras o modificam.

⁹³ Para Adorno, a crítica é a própria capacidade de refletir, de analisar os limites de nossa subjetividade na correlação entre o pensamento e a formação social que o engendra. Isso inclui analisar como as condições objetivas impedem o desenvolvimento da crítica.

horizonte a superação das relações sociais de produção que impedem a verdadeira liberdade e o pleno desenvolvimento humano. Com base nessa premissa, analisaremos o LDP-EF de maneira a levantar indícios dos limites e das possibilidades de formação com base no modo como o ensino está organizado nesse material didático.

Como exposto no quadro 2, o LDP-EF é composto por 14 capítulos, agrupados e unidos pelos conteúdos estruturantes. Os capítulos possuem singularidades: foram escritos por autores diferentes, com formação distinta da dos demais e apresentam o desenvolvimento de questões norteadoras e de conteúdos que são particulares a cada um deles. Todavia, em virtude do formato “Folhas” de sua origem e também do referencial teórico assumido, guardam certa semelhança entre si. Logo, nossa análise será pautada nos princípios gerais presentes em maior ou menor grau em todo o LDP-EF.

4.2. Aspecto central do LDP-EF

A crítica da organização do sistema capitalista e de sua influência sobre a cultura corporal norteia todo o LDP-EF. A passagem seguinte ilustra o que estamos afirmando:

Na sociedade capitalista, as práticas corporais têm a função de preparar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho. Assim, a **competição** e superação de dificuldades baseiam-se no princípio da **individualidade**. A organização coletiva e solidária é relegada a um segundo plano (PARANÁ, 2007a, p. 11, grifos nossos).

O destaque é dado à ideia de que as práticas corporais preparam a adaptação ao mercado competitivo e individualista. “Nos grandes eventos esportivos internacionais, pode-se dizer que a confraternização entre os povos acontece, mas a competição é um dos seus principais objetivos.” (PARANÁ, 2007a, p. 67).

Este destaque não é prerrogativa do LDP-EF. Nos PCN-EM, o individualismo e a competitividade também são objetos de crítica.

Continua prevalecendo, exclusivamente, o corpo que corre com mais velocidade, que é capaz de pegar a bola mais vezes sem deixá-la cair no chão, e tantos outros mais que aparecem enfatizados, durante as atividades. O ter e o poder corporal ainda predominam sobre o ser-corpo que pensa, age, sente e se comunica pelos seus gestos e expressões (BRASIL, 1999, p. 76).

Com base em distintas perspectivas teóricas, tanto o LDP-EF quanto os PCN-EM convergem na crítica ao individualismo e à competição. Assemelham-se, sobretudo, nas proposições para a superação desse quadro. Segundo o LDP-EF: “No jogo cooperativo, em contrapartida, há o favorecimento à promoção da autoestima e a potencialização de valores e atitudes que melhoram o **desenvolvimento** da sociedade, tais como a **solidariedade**, a confiança e o respeito mútuo.” (PARANÁ, 2007a, p. 74, grifos nossos).

Como a transformação das relações sociais nos moldes capitalistas é o oposto de desenvolvimento da sociedade e essa organização impede o desenvolvimento pleno dos indivíduos, apesar da face humanitária da proclamação da solidariedade, essa defesa revela-se autoritária, pois a “solidariedade” é buscada sem o correspondente questionamento das relações sociais que impedem a humanização dos indivíduos.

Além de atividades alternativas, como os jogos cooperativos, o LDP-EF defende a ressignificação dos conteúdos clássicos, como o futebol.

É necessário pensar o futebol como algo ainda mais complexo e poderoso do que um instrumento de ideologia das massas e do mercado. Propomos pensá-lo como possibilidade de desenvolver formas **solidárias** e cooperativas de organização da sociedade. Neste sentido, o futebol seria um esporte, uma prática corporal capaz de fazer refletir sobre diferentes maneiras de organização política e social. Nesta perspectiva, o futebol organizado nas ruas, pelas comunidades locais, pode se tornar a vitrine de nossa identidade nacional. Esses times que se constituem nas relações sociais democráticas e **solidárias**, que objetivam a diversão e a integração da comunidade, surgem como exemplos de possíveis organizações políticas alternativas. O futebol de várzea, de pelada, aquele que você organiza na sua comunidade, na sua rua, cumpre um papel importante na caminhada rumo à **superação de dificuldades** e, principalmente, da personalização singular do brasileiro como povo característico e criador de uma cultura própria (PARANÁ, 2007a, p. 23, grifos nossos).

Criticando o individualismo e a competitividade do sistema capitalista, a proposta do LDP-EF é atenuá-los na escola, com atividades que desenvolvam a autoestima, a cooperação e a solidariedade. Ou seja, a formação de valores seria uma maneira de abrandar os problemas sociais.

A formação moral⁹⁴ contribui para um melhor relacionamento entre as pessoas; no entanto, a cooperação e a solidariedade demandadas correspondem à necessidade de se evitar

⁹⁴ Friedman (1985), representante do pensamento liberal, autor de *Capitalismo e liberdade*, distingue educação de instrução. Para o autor, a educação representa a formação de um “conjunto de valores” e a instrução, a apropriação de conhecimentos sistematizados. Diante disso, o autor afirma: “O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à

conflitos sociais, que, no contexto de mundialização do capital, oferecem riscos à ordem mundial. Assim, o fato de se pensar na formação de valores sem alterar a sociedade contribui para a manutenção do que se critica.

Como vimos anteriormente, a instituição da escola pública foi motivada pela necessidade de manutenção das relações sociais capitalistas e, para tanto, contribuiu para difundir a moral burguesa e conter as possíveis insurreições. Mantendo-se a lógica social, permanece a função da escola, qual seja a de formar os indivíduos para a adaptação às relações vigentes, o que implica moralizar. No entanto, o conteúdo da moral é alterado conforme as necessidades da reestruturação produtiva capitalista. Esse conteúdo se expressa na proposta de Delors (1998).

O LDP-EF, por sua vez, acaba reiterando alguns ditames do Relatório Delors: “A solidariedade é tanto mais necessária quanto a competição é um fenômeno cotidiano e onnipresente em todos os domínios da existência.” (DELORS, 1998, p. 257). No entanto, a educação tem dado “[...] pouca importância [...] à aquisição de atitudes e valores.” (DELORS, 1998, p. 127), pois:

Vivemos num mundo onde as distâncias não param de reduzir-se e onde devemos renunciar à herança perniciosa do passado, feita de conflitos e concorrência, e virar-nos para uma nova cultura da convergência e da **cooperação**, preenchendo o fosso alarmante que existe entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, se não quisermos ver desaparecer as ricas promessas do próximo milênio, por entre as lutas e o caos de que são já vítimas numerosas regiões do mundo. É este, fundamentalmente, o desafio a vencer pela educação no século XXI (DELORS, 1998, 243, grifos nossos).

O modelo formativo presente no Relatório Delors manifesta-se nos PCN-EM como objetivos do ensino da Educação Física, os quais estão expressos da seguinte maneira: “Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.” (BRASIL, 1999, p. 84).

Algumas atividades propostas pelo LDP-EF evidenciam a formação apreendida pelo Relatório Delors e pelos PCN-EM para a formação de valores e atitudes. No capítulo 4, *Competir ou cooperar: eis a questão!*, consta: “Após o jogo, cada grupo deverá apontar quais

instrução”. Como defensor das ideias liberais, Friedman (1985) critica a excessiva intervenção do Estado na instrução privada dos indivíduos.

foram as dificuldades encontradas, os desafios superados e as formas de cooperação colocadas em prática.” (PARANÁ, 2007a, p. 76).

Quando se toma como objetivo maior e primeiro do ensino da Educação Física a formação de valores e atitudes, ou formação para a cidadania, reduz-se a possibilidade de desenvolvimento dos alunos tendo em vista o esvaziamento dos conteúdos sistematizados próprios dessa disciplina curricular. A diluição dos conteúdos reflete-se na avaliação da “dimensão atitudinal” presente nas propostas do Ministério da Educação e Cultura e sugere que aprendizagem e desenvolvimento identificam-se com formação moral.

Entre as dimensões, a atitudinal é a mais difícil de ser avaliada, porque tem sido utilizada como sancionadora e pela dificuldade de mensurar e classificar o grau de aprendizagem e/ou desenvolvimento, por exemplo, como quantificar ou qualificar quão cooperativo um aluno se tornou ou se desenvolveu. Embora difícil, tal avaliação contribui para a formação moral (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D’ANGELO, 2012, p. 45).

Os autores do texto citado exemplificam como a avaliação da dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física pode ser realizada: “[...] na observação do aluno em situações de conflito, expressão de opiniões, em situações de debate e argumentação, por exemplo, sobre o valor e a prática da honestidade frente a uma regra em uma situação de jogo.” (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D’ANGELO, 2012, p. 45).

No LDP-EF, constam propostas de atividades semelhantes a essas. Por exemplo, com o objetivo de desenvolver a criticidade, solicitando a participação de todos os alunos, pode-se promover “[...] um debate em que todos devem colocar sua opinião sobre a influência da mídia nas práticas esportivas.” (PARANÁ, 2007a, p. 55).

É inegável que a mídia tem influência nas práticas esportivas, mas é inegável também que deve haver reflexão sobre essa influência. Por isso, é imprescindível que ocorra a apropriação de conhecimentos para que tal reflexão ultrapasse a mera opinião. Hegemonicamente, as atuais propostas educacionais, independentemente do referencial teórico assumido, assumem o discurso da formação do pensamento crítico, a qual seria fruto da liberdade do aluno para emitir sua opinião. Em verdade, esse tipo de ensino, embora imprima a sensação de liberdade e de participação por parte dos indivíduos, ao invés de levar ao que se propõe, faz justamente o contrário.

Assim como o LDP-EF, as DCE-EF também expressam um modelo de avaliação pautado em comportamentos e atitudes dos alunos.

A avaliação deve valer-se de um apanhado de indicadores que evidenciem, através de **registros de atitudes** e técnicas de observação, o que os alunos expressam em relação a sua capacidade de criação, de **socialização**, os (pré)-conceitos sobre determinadas temáticas, a **capacidade de resolução de situações problemas** [...] (PARANÁ, 2008, p. 78, grifos nossos).

O reflexo da coincidência equivocada entre a capacidade argumentativa e critério de avaliação presente nas DCE-EF é visível em algumas atividades propostas no LDP-EF. Nessas atividades, o mais importante não é saber quem venceu, mas quem teve o melhor argumento no debate.

Elabore com a turma um júri simulado. Dividam-se em duas equipes, elejam 5 pessoas que comporão o júri. Cada uma das equipes fará a defesa das duas visões apresentadas anteriormente sobre o futebol, isto é, ópio e identidade nacional. É importante que o júri não julgue quem será o vencedor, mas sim, quais foram os melhores argumentos de uma equipe, bem como da outra (PARANÁ, 2007a, p. 24).

Elabore com a turma um júri simulado. Dividam-se em duas equipes, elejam 5 pessoas que deverão compor o júri. Os demais, divididos em duas equipes, farão a defesa das duas visões apresentadas sobre a utilização de animais no circo. É importante que o júri não julgue quem será o vencedor, mas sim, quais foram os melhores argumentos de cada equipe. (PARANÁ, 2007a, p. 107).

A forma como as atividades estão organizadas exalta a capacidade argumentativa em detrimento do próprio conteúdo do argumento, demonstrando que o “[...] confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.” (DELORS, 1998, p. 98). Nessa perspectiva, segundo os PCN-EM, a “[...] comunicação é uma negociação entre pessoas, um ato criativo.” (BRASIL, 1999, p. 75). Portanto, cabe ao professor adotar uma postura

[...] de coordenador dos debates, questionando o grupo de forma a favorecer o aproveitamento de respostas que sejam oriundas de reflexões individuais e coletivas. Os alunos serão estimulados a explicar as suas posições e ações e essa explicação far-se-á no sentido de atribuir-lhes um significado (BRASIL, 1999, p. 80).

Tanto nas proposições do LDP-EF quanto nas dos PCN-EM, verifica-se o realce da capacidade de argumentação em prejuízo da apropriação de conteúdos elaborados, de elementos que possibilitariam aos alunos compreender, por exemplo, por que eles precisam vencer uns aos outros pelo argumento. Nesse caso, a argumentação fica reduzida à capacidade de o indivíduo se expressar e ao conteúdo resultante de suas vivências, de seus sentimentos e

suas emoções. Para esse tipo de formação calcada no relativismo, em prejuízo da objetividade do conhecimento, não há ponto de vista certo ou errado, todos devem ser respeitados, o que importa é a capacidade de convencimento pelo discurso. Tal atributo é caro ao propalado pensamento crítico do LDP-EF, o que não deixa de ser uma forma de dominação do homem pelo próprio homem.

O problema de se defender uma formação calcada nas vivências dos alunos decorre da constatação de que a consciência dos indivíduos encontra-se limitada aos ditames da ideologia liberal burguesa, desprovida de elementos para criticar, especialmente os fenômenos sociais⁹⁵.

O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não se eleva a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para perceber, sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política, etc. - , em toda a sua dimensão antropológica, gnosiológica e social (VÁZQUEZ, 2007, p. 35)

Uma vez que mais vale a opinião pautada na subjetividade e na capacidade de aprender a aprender, a função do professor é ressignificada, restringindo-se à coordenação de debates e à mediação de conflitos. Nesse aspecto, Delors critica “[...] a fraca pertinência das matérias ensinadas e [...] a pouca importância dada à aquisição de atitudes e valores.” (DELORS, 1998, p. 134).

O sentido atribuído ao aprender a aprender implica a responsabilização do aluno pela autoformação e a secundarização dos efeitos da organização social no desenvolvimento cultural dos indivíduos, revelando também que a aprendizagem é um processo, predominantemente, individualizado. Sobre essa questão, Vygotsky (1991) é taxativo em afirmar que a aprendizagem, inicialmente, compreende uma relação interpessoal que, portanto, acontece no nível interpsicológico; depois é que ela se torna um processo intrapessoal que ocorre no nível intrapsicológico.

De forma geral, a autonomia do indivíduo para argumentar revela-se um importante elemento para a resolução de conflitos pelo diálogo, o que é necessário à formação moral. Essa compreensão, chancelada por Delors, faz-se presente tanto no LDP-EF quanto nos PCN-EM.

⁹⁵ Adorno é taxativo em sua análise do empobrecimento das vivências na sociedade capitalista: “Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz.” (ADORNO, 2006, p. 41). O problema é, portanto, esperar reflexão sem os instrumentos necessários para tal.

- *A ética e a formação moral* são ensinadas através de exemplos concretos: os alunos são colocados perante dilemas morais e casos de consciência e convidados a argumentar, entre si, as razões da justeza do ato que constitui a boa solução sob o ponto de vista moral (DELORS, 1998, p. 62, grifos no original).

Algumas atividades propostas pelo LDP-EF com a intenção de fazer o aluno refletir⁹⁶ sobre a relação entre os conteúdos da área e as questões sociais mais amplas acabam por reforçar uma argumentação vazia de conhecimento sistematizado, já que o texto não fornece subsídios para fundamentar as respostas. Um exemplo desse modelo de atividade encontra-se no capítulo 3, intitulado: *Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?*

Você e seus colegas deverão dividir-se em grupos encarregados de pesquisar determinada modalidade esportiva (aquela que for de interesse do grupo) quanto a: sua origem e evolução, ressaltando quando passou a ser uma modalidade praticada profissionalmente (criação de sua federação); e, se for o caso, quando a modalidade passou a ser um esporte olímpico. Ainda em equipes, **pesquisem diferentes instituições sociais, como a escola, igreja, estado, clubes, associações, partidos políticos, entre outras, para saber de que forma essas instituições influenciam ou sofrem influências do fenômeno esportivo** (PARANÁ, 2007a, p. 52, grifos nossos).

Outro exemplo encontra-se no capítulo 4, cujo título é *Competir ou cooperar: eis a questão*: após a sugestão de organização de uma competição em moldes tradicionais com regras fixas e premiação para os vencedores e para os alunos que mais se destacarem, sugere-se uma atividade complementar.

- Identifiquem como se sentiram as equipes que não foram premiadas e de que forma gostariam que fosse a premiação. - Verifiquem se as pessoas que não quiseram participar diretamente da competição, de alguma forma, divertiram-se torcendo pelas equipes inscritas. - Após colherem estes dados, montem um painel com o retrato escrito da competição, descrevendo, em duas colunas distintas, quais foram os fatos positivos e negativos que ficaram evidentes para o grupo; se houve os componentes socializador, igualitário e justo no decorrer do evento e se a competição, em si, atendeu aos interesses da turma ou apenas de alguns. Exponham o painel num local onde todos possam ter acesso às informações. - Por fim, **discutam, com o grande grupo, outras situações de competição que ocorrem nas relações sociais, fazendo uma análise crítica sobre a necessidade de sua existência ou não**, utilizem argumentos para justificar seus pontos de vista (PARANÁ, 2007a, p. 68, grifos nossos).

⁹⁶ A análise das proposições críticas indica que “[...] a capacidade de propor reflexões sobre as diferentes relações da Educação Física com a sociedade [...]” (MOURA, 2012, p. 69), torna-se uma das principais competências do professor de Educação Física.

No capítulo 6, *O circo como componente da ginástica*, há outro exemplo de atividade complexa na qual os alunos devem expressar seus pontos de vista, pois no texto os elementos apresentados pouco contribuem para fundamentar uma resposta baseada em mediadores culturais que a vivência, o cotidiano não oferecem:

1. Podemos observar, cotidianamente nos grandes centros urbanos, crianças, jovens e adultos, artistas ou não, realizarem malabarismos nos semáforos. Discuta, em pequenos grupos, sobre a resignificação dessa cultura popular e quais são as conseqüências desse processo para população em geral.
2. **Faça uma análise sociológica da questão anterior, fazendo uma discussão a partir dos aspectos políticos, econômicos e socioculturais** (PARANÁ, 2007a, p 99, grifos nossos).

Nessa atividade, exige-se que o aluno compreenda determinados fenômenos, mas não há o aprofundamento no objeto de análise. Portanto, a análise solicitada possivelmente será pautada nas vivências do indivíduo e não no conhecimento sistematizado pelo gênero humano, tendo em vista a própria formação social em que este se insere. Ao se imputar ao indivíduo a tarefa de analisar a sociedade, sem lhe oferecer os instrumentos necessários, reforça-se o individualismo e não a valorização da individualidade, como se afirma.

[...] o capitalismo, ao desenvolver o individualismo burguês, que lhe é inerente, deu origem a uma sociedade na qual as necessidades coletivas estão subordinadas ao enriquecimento privado, e na qual as necessidades humanas (coletivas e individuais) estão subordinadas ao complexo processo de acumulação de capital pelos burgueses. Desse modo [...] deu origem a indivíduos que perderam a noção da real dimensão genérica, social, das suas existências, ficando presos à mesquinha patifaria, ao estreito e pobre horizonte da acumulação do capital (LESSA; TONET, 2008, p. 81-82).

Em alguns momentos, os modelos de atividades são mais complexos, como nos exemplos acima, e, em outros, exige-se a resolução de problemas simples; no entanto, ambos os casos acabam reforçando a “livre” argumentação dos alunos. Observemos o que solicita a atividade do capítulo 2, *A relação entre o voleibol e a televisão no estabelecimento de suas regras*: “Liste os atletas que você se lembra de já terem feito comerciais anunciando algum produto na televisão. Depois, comente qual sua opinião a este respeito.” (PARANÁ, 2007a, p. 40). Mesmo que o texto traga elementos importantes para a compreensão da configuração atual das regras do voleibol, a atividade proposta limita o pensamento do aluno ao seu conhecimento imediato, secundarizando o conteúdo que possibilitaria a análise da realidade.

Quando o conteúdo é assim relegado para um plano secundário, evidentemente que se torna mais fácil dispersar os modelos; mas, por isso mesmo, são as estruturas do real que se esfumam, a criança⁹⁷ mergulha no fluido, no indiferenciado. Que acção válida, eficaz, poderia ser construída sobre fundamentos tão mal assegurados? (SNYDERS, 1974, p. 141).

As críticas do LDP-EF à competição e ao individualismo exacerbado no capitalismo originam propostas para que os alunos reflitam sobre o conteúdo da Educação Física e as relações sociais mais amplas. Como a crítica ao sistema capitalista, em boa parte do LDP-EF, é simplificada e o texto fornece poucos elementos para a resposta aos complexos questionamentos, tem-se a supervalorização da opinião calcada no conhecimento empírico. Por consequência, o que resta é a formação de valores e atitudes, como solidariedade, cooperação e respeito aos diversos pontos de vista anunciados como livres e críticos, mas pobres de conhecimento sistematizado e ricos em senso comum. Enfim, esse tipo de formação não contribui para a reflexão e para a resistência como se propõe, porque o conteúdo da crítica é desconsiderado. Acima de tudo, é uma impossibilidade histórica pensar em liberdade desconectada do conhecimento.

A liberdade, por isso, não é agir sem qualquer constrangimento exterior, como querem muitos idealistas, mas sim agir com conhecimento de causa para ser capaz de atingir os objetivos almejados em cada momento histórico. O conhecimento adequado da realidade é indispensável para a escolha de objetivos que atendam às necessidades humanas no contexto de cada momento histórico. Por isso, conhecimento do que é a realidade e a liberdade são duas coisas que andam sempre juntas (LESSA; TONET, 2008, p. 117).

A liberdade e a responsabilização do indivíduo para aprender por si próprio e, por conseguinte, tornar-se autônomo e crítico são exaltadas por Delors. Apesar do discurso sedutor, a liberdade aclamada coincide com a ausência de autonomia e revela uma falsa liberdade. Isso ocorre porque o discurso liberal necessita difundir a ideia de liberdade para que os indivíduos possam ser estimulados a empreender⁹⁸ e concorrer entre si, de forma a aumentar ininterruptamente as forças produtivas

⁹⁷ O fato de que Snyders (1974) esteja se referindo à criança não traz prejuízo à nossa análise, uma vez que as citações se aplicam ao processo formativo geral.

⁹⁸ Esta questão nos remete à reflexão feita por Marcuse. Segundo ele, “A liberdade de empreendimento não foi de modo algum, desde o início, uma vantagem. Quanto à liberdade de trabalhar ou morrer à míngua, significou labuta, insegurança e temor para a grande maioria da população. Se o indivíduo não fôsse compelido a se demonstrar no mercado como um sujeito

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1998, p. 99).

Essa visão da educação favorece o rebaixamento da função do professor tendo em vista a depreciação do conhecimento elaborado e a hipertrofia dos pontos de vista. Algumas atividades presentes no LDP-EF alinham-se a essa perspectiva.

Pesquise, em revistas, jornais e na internet, reportagens que abordem outros pontos de vista sobre o Movimento *Hip Hop*. Escreva um texto comparando os diferentes pontos de vista com a sua opinião sobre o assunto (PARANÁ, 2007a, p. 237).

Propondo atividades sem direcionamento claro, o LDP-EF acaba por difundir um modelo de formação que atende às recomendações de Delors (1998), diminuindo a importância do conhecimento elaborado, a função do professor e a possibilidade de o aluno ascender a níveis mais altos de consciência. No que se refere à importância da função do professor, Snyders assevera:

O professor transforma a exuberância não assimilável do mundo numa matéria simplificada, preparada, ordenada. A criança terá assim a possibilidade de encontrar dificuldades graduadas, adaptadas às suas forças e aos seus conhecimentos, num encadeamento que justifica a passagem dum instante ao instante seguinte. Daqui o papel primordial dos esquemas, das cartas e planos, representações simplificadoras que concentram a atenção da criança no essencial, revelam o essencial numa clareza que nunca se atinge na natureza – separando-o dos acidentados, das particularidades infinitamente variáveis. E procedimentos deste gênero têm que ser abstractos, artificiais, mantidos pela presença do professor (SNYDERS, 1974, p. 28).

Por suposto, o LDP-EF, ao se opor à ordem social, acompanha os ditames internacionais para a educação do século XXI.

econômico livre, o desaparecimento desse tipo de liberdade seria uma das maiores conquistas da civilização. Os processos tecnológicos de mecanização e padronização podem liberar energia individual para um domínio de liberdade ainda desconhecido, para além da necessidade. A própria estrutura da existência humana seria alterada; o indivíduo seria libertado da imposição, pelo mundo do trabalho, de necessidades e possibilidades alheias a ele; ficaria livre para exercer autonomia sobre uma vida que seria sua. Se o aparato produtivo pudesse ser organizado e orientado para a satisfação das necessidades vitais, seu controle bem poderia ser centralizado; tal controle não impediria a autonomia individual, antes tornando-a possível.” (MARCUSE, 1979, p. 24).

A escola pode, quando muito, criar condições para a prática cotidiana da **tolerância**⁹⁹, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas (DELORS, 1998, p. 59, grifo nosso).

Percebemos em Delors (1998) uma acentuada preocupação com a chamada cidadania mundializada que extrapola as fronteiras dos Estados Nacionais, bem como sua soberania,

[...] em nome de valores mais altos, ou seja, em nome do valor dos direitos humanos. Desde então, um exército de juristas, filósofos e ideólogos vem construindo uma nova doutrina ‘de humanismo militar’, buscando demonstrar que a soberania nacional é um anacronismo perigoso nesta época de globalização, e que pode e deve ser pisoteada para a universalização dos direitos humanos, tal com estes são entendidos pelos países mais avançados e, logicamente, ilustrados. Hoje, no Iraque, vemos o fruto dessa ‘apoteose’ dos direitos humanos (ANDERSON, 2004, p. 39).

Em Anderson (2004), essas investidas revelam uma nova face do imperialismo capitalista, ou seja, uma roupagem humanizada pela defesa dos direitos humanos.

[...] a cidadania, conceito decisivo da concepção democrática, não é um obstáculo à exploração econômica; ser cidadão é apenas e tão-somente ter os seus direitos respeitados. Todos esses direitos, porém, são sempre compatíveis com a exploração do homem pelo homem (LESSA; TONET, p. 88).

Para Anderson (2004), há vários fatores que influenciam essa ressignificação do Estado Nacional e do imperialismo norte-americano. Um deles é a supressão de oposições à expansão do capitalismo contemporâneo, a exemplo da queda da União Soviética.

Delors descreve o cenário que impele à difusão da solidariedade, ao combate ao preconceito e ao respeito às diferenças como forma de se evitar possíveis conflitos sociais em escala global, os quais comprometeriam tanto a manutenção do capitalismo quanto a manutenção da vida no planeta.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio,

⁹⁹ Sobre a necessidade de se difundir a tolerância para a coesão social em sua relação com a cultura, Adorno assevera: “A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo a mais. Ela ensina e infunde a condição de que a vida desumana pode ser tolerada.” (ADORNO, 2011, p. 53).

reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta ‘globalização’ das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial (DELORS, 1998, p. 35).

Em suma, esse quadro de alterações econômicas, políticas e culturais influenciam o modelo formativo exigido na atualidade. O LDP-EF não está alheio a esse movimento.

4.3. Desdobramentos da crítica, efeitos sobre a cultura corporal e soluções propostas

Um dos objetivos anunciados pelo LDP-EF é proporcionar a reflexão crítica pelos alunos, o que significa “[...] refletir sobre aquilo que estamos realizando e relacionar com a nossa sociedade.” (PARANÁ, 2007a, p. 97). No entanto, em boa parte do LDP-EF, essa reflexão sobrepõe-se à especificidade dos conteúdos, não se caracterizando como reflexão mediante os conteúdos: “A importância da crítica que estabelecemos aqui recai na análise que você pode fazer do voleibol como fenômeno social, e, como estabelecemos em todo o texto, **vale não só para o esporte, mas para toda a sociedade.**” (PARANÁ, 2007a, p. 45, grifos nossos). Essa necessidade de reflexão busca

[...] a superação de uma visão que vinculou, por muito tempo, a Educação Física a uma perspectiva tecnicista voltada para o desenvolvimento de aptidões físicas, o que priorizou, historicamente, na escola, a simples execução de exercícios físicos destituídos de uma reflexão sobre o fazer corporal (PARANÁ, 2007a, p. 10).

A perspectiva tecnicista criticada nessa passagem reporta-se, principalmente, aos resquícios do período ditatorial: “Com o golpe militar no Brasil, em 1964, o esporte passou a ser tratado com maior ênfase nas escolas, especialmente durante as aulas de Educação Física.” (PARANÁ, 2008, p. 41).

Assim como as DCE, os PCN-EM analisam a influência do período militar no modelo tecnicista da Educação Física.

Os professores de Educação Física tiveram, na sua formação, experiências e uma bagagem de conhecimentos, alicerçadas majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas). Esse fato se deu, entre muitas causas, pela confusão do ambiente esportivo-competitivo com o escolar educacional fruto de um contexto histórico que quis elevar o País à categoria de nação desenvolvida às custas de seus sucessos no campo dos esportes. Portanto, como é de se esperar, o que predomina no Ensino Médio é a idéia de que a aula de Educação Física é um espaço para treinamento e aperfeiçoamento das habilidades desportivas (BRASIL, 1999, p. 73-74).

De fato, a história política brasileira revela uma sucessão de golpes militares, logo, a Educação Física sofre as influências dessa instituição, sobretudo no período da ditadura iniciada em 1964, período em que o esporte passa a ser o conteúdo hegemônico das aulas. Por sua vez, as aulas assumem um caráter de treinamento, exacerbando a técnica e a eficiência dos movimentos com vistas a elevar a nação à potência olímpica. Ao mesmo tempo, as atividades militares destacam a ordem, a disciplina, a hierarquia e a abnegação, ou seja, o respeito às regras. Dessa forma, a Educação Física contribuiu tanto para a conformação ao regime político centralizador quanto para a disciplina necessária ao modelo produtivo taylorista-fordista.

Por conseguinte, a crítica feita pelo LDP-EF ao esporte incide sobre a padronização tanto dos movimentos técnicos quanto das regras oficiais.

A padronização das práticas esportivas e o estabelecimento de suas regras de maneira rígida, sem possibilidades de qualquer contestação e/ou reflexão, contribuíam para a desmobilização de resistências, para o desenvolvimento da idéia de que questionar e quebrar regras são atitudes que impedem a organização e estabilidade social. Utilizou-se o esporte como estratégia educativa para o ocultamento e/ou mascaramento das lutas sociais (PARANÁ, 2007a, p. 13).

Nesse sentido, ser crítico, segundo o LDP-EF, passa pela contestação de padrões preestabelecidos. Como o próprio material destaca, “[...] considerando este novo (re)-pensar corporal, é importante reconhecer os próprios limites e as próprias possibilidades de praticar uma atividade física sem qualquer padrão pré-estabelecido.” (PARANÁ, 2007a, p. 150). Essa citação revela o combate à padronização levado ao extremo a ponto de se afirmar algo difícil de imaginar, pois o reconhecimento dos “próprios limites” pressupõe padrões humanos.

Tendo em vista a ênfase que o LDP-EF atribui à influência negativa dos padrões e modelos, a importância do modelo como pressuposto da originalidade humana acaba sendo

diluída. Percebemos que a apologia à diversidade presente na atualidade corrobora a negação de qualquer forma de padrão, até mesmo daquela que possibilitaria a ascensão à originalidade.

Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir. [...]. Modelo, nesse caso, não é contrário de originalidade, da individualidade própria de cada criança, mas condição indispensável para que ela desabroche. [...]. Temos de afirmar aqui que a originalidade é uma lenta conquista, arrancada à banalidade inicial. Entregue ao seu próprio impulso, a criança (e não somente ela, aliás) deixa-se conduzir pelos *clichés* da linguagem, pelas ideias correntes e banais, pelas fórmulas estereotipadas e em moda que lhe insuflam os ‘mass media’ (SNYDERS, 1974, p. 17-20).

Sendo assim, a estereotipia que restringe o desenvolvimento cultural dos indivíduos não pode ser combatida com a negação de todo tipo de modelo, mas com a superação dos padrões que limitam a consciência reflexiva. Para superar o pensamento comum, devem-se levar em consideração os modelos que

[...] não são de forma alguma apreendidos a partir de uma experiência ingênua [...]. É preciso ao mesmo tempo uma ação política e longos trabalhos científicos para que deixemos de nos fiar nas superestruturas jurídicas, religiosas, ideológicas, como em causas primeiras; é necessário que se atinjam, por exemplo, as múltiplas situações que conjugaram a angústia duma consciência em frangalhos com ‘o conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção’ (SNYDERS, 1974, p. 172-173).

Constatamos no LDP-EF que, para combater o individualismo capitalista, são assumidos o respeito e a valorização das diferenças individuais, pois a padronização de vontades e de atitudes contribui para a perda de “[...] uma das características fundamentais do ser humano que é a singularidade.” (PARANÁ, 2007a, p. 112).

Nesse aspecto, há exemplos de atividades de sensibilização em que o objetivo é o reconhecimento da individualidade das diferentes pessoas.

Sabendo que os corpos são únicos, isto é, singulares, a próxima atividade foi sugerida com o objetivo de levar você a compreender que existem diferenças entre os vários indivíduos e, nesse sentido, que os corpos podem expressar diferentes formas, de acordo com os vários modos de se relacionar com o mundo (PARANÁ, 2007a, p. 145).

Dessa forma, reconhecer a individualidade das pessoas contribui para combater o padrão estético corporal imposto pelo mercado.

A partir da perspectiva de corpo, apresentada no tempo histórico em que vivemos, é importante que você tenha consciência de que seu corpo é reflexo de um conjunto de fatores biológicos e sociais, e que romper com a visão estética, apresentada acima, pode passar, primeiramente, pelo reconhecimento de sua individualidade, tornando-se singular. Através desse reconhecimento, você começará a ter uma imagem de seu corpo que não tenha no mercado um reflexo. Para conhecer melhor o seu corpo, faremos a atividade a seguir (PARANÁ, 2007a, p. 150-151).

Concordamos com as críticas tecidas pelo LDP-EF à imposição, pelo mercado, de padrões estéticos ao indivíduo; contudo, as atividades de sensibilização propostas permitem-nos inferir que a forma de superação dessa imposição social é o reconhecimento e o respeito às características singulares dos indivíduos, e, conseqüentemente, a luta contra o preconceito. Isso, por sua vez, é “[...] pré-requisito indispensável à coesão social, à coexistência pacífica e à resolução dos conflitos pela negociação e não pela força e, no fim de contas, à paz mundial.” (DELORS, 1998, 264). Percebe-se, dessa forma, a ênfase às mudanças individuais como forma de amenizar os problemas sociais.

Por suposto, na relação entre indivíduo e sociedade não devemos supervalorizar a subjetividade em detrimento da realidade objetiva, tampouco o inverso.

A individualidade e as formas de relacionamento entre os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente. [...]. No indivíduo se entrelaça toda uma série de relações sociais. [...]. Essa qualidade social não determina completamente o comportamento do indivíduo, mas sim certas formas fundamentais deste, assim como seus limites. [...]. Desse modo, as relações sociais que se entrelaçam no indivíduo e as condições que criam as formas fundamentais de seu comportamento não existem como algo supra-individual, pois se não podemos abstraí-lo da sociedade, tampouco podemos abstrair a sociedade – e, portanto, as relações sociais – dos indivíduos (VÁZQUEZ, 2007, p. 341).

Não se trata nem de negar a individualidade humana, nem as características singulares das pessoas: o que está em questão é a possibilidade de a Educação Física contribuir para o desenvolvimento humano, o que passa necessariamente pela “[...] assimilação ou apropriação, por indivíduos diferentes, das conquistas e do desenvolvimento espiritual das gerações humanas anteriores, conquistas consolidadas nos objetos reais e nos fenômenos criados.” (LEONTIEV, 2004, p. 92). Ou seja, o processo formativo é decorrente da assimilação individual dos conhecimentos produzidos nas relações sociais.

No LDP-EF, a crítica à mídia é justificada pelo fato de que esta

[...] de forma geral, explícita ou implicitamente, não conduz a atitudes de reflexão acerca dos problemas políticos ou sociais, sendo que a classe dominante procura, através dos meios de comunicação, impor idéias e conceitos de maneira subjetiva e inconsciente, produzindo, assim, modelos perfeitos de ‘seres humanos’ (PARANÁ, 2007a, p. 218).

A mercantilização das práticas corporais estimulada pela mídia é contestada pelo LDP-EF, pois favorece a passividade das pessoas, o que contraria os objetivos de promover a reflexão crítica dos alunos.

Pois bem, aqui gostaríamos de dialogar com você sobre nossa sociedade, a sociedade capitalista, e como as mercadorias assumem papel central na produção de toda a riqueza existente. No futebol não é diferente. Como esporte espetáculo, suas mercadorias são vendidas aos torcedores e, entre elas, o jogador é uma mercadoria que pode estar à venda por um determinado preço (PARANÁ, 2007a, p. 25).

Por sua vez, a mídia cria modelos e produz conformação com a venda de produtos e serviços e, em decorrência, limita a formação crítica.

A televisão e os meios de comunicação em geral, por influenciarem um grande público com proporções, muitas vezes incalculáveis, tornam-se produtores de verdades, criando crenças, ídolos e divulgando informações pertinentes aos seus interesses. Essa produção de idéias e valores é interpretada pelas pessoas como verdades absolutas, sem que haja uma reflexão crítica a respeito de tais modelos, contribuindo, assim, para a formação de uma massa consumidora (PARANÁ, 2007a, p. 55).

Certamente a indústria cultural¹⁰⁰ impõe modelos que impedem a individualidade e a originalidade dos indivíduos. O que nos chama a atenção é que, em alguns momentos, todo modelo ou padrão é visto como contrário à expressão individual, o que, como vimos em Snyders (1974), é uma inverdade. Portanto, falar em modelo não significa limitar-se àqueles que se alinham aos padrões impostos pela mídia. Estes, sim, reduzem a capacidade de reflexão.

¹⁰⁰ O conceito “indústria cultural” foi elaborado por Adorno e Horkheimer e utilizado na obra *Dialética do Esclarecimento* em 1947. Retomamos a citação feita no segundo capítulo dessa dissertação para sintetizar o conceito em pauta: “As produções desta ‘Indústria Cultural’, introduzidas como mercadorias, aliadas ao espírito de concentração capitalista perseguiam atitudes passivas de seus consumidores e, buscavam um ‘cidadão conformista’ que não tinha nada em comum com o uso da razão e da liberdade [...]” (TEIXEIRA, 2011, capa). Apesar de o termo “Indústria Cultural” ser mencionado por vezes no LDP-EF, somente na página 232 há menção aos elaboradores e à explicação do conceito.

Com esse estímulo constante da mídia, as danças **passam** a ter gestos padronizados na sua execução, relegando, a segundo plano, qualquer tipo de manifestação individual, possibilidades de demonstrações criativas de sentimentos e emoções (PARANÁ, 2007a, p. 200, grifo nosso).

A citação acima indica que o estímulo da mídia é o responsável pela padronização das danças, quando, na verdade, nem sempre isso ocorre. Há danças que foram elaboradas com certa formatação de movimentos, sem a interferência da mídia, ainda que, posteriormente, os meios de comunicação se apropriem desses estilos de dança.

No que se refere à técnica, à padronização da indústria cultural, que resulta na limitação da formação dos indivíduos, é relevante a reflexão de Adorno e Horkheimer.

Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema. Isso, porém, não deve ser atribuído a uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Nos termos do LDP-EF, a oposição à estereotipia de movimentos estimulados pela mídia une-se à tentativa de superar o tecnicismo da área pela reflexão sobre as práticas corporais. Diante disso, o LDP-EF afirma que não se trata de depreciar a técnica.

A dança, na perspectiva escolar, não objetiva o rendimento técnico, a execução perfeita do gesto, mas deve ser vista como elemento que contribui para a reflexão e a crítica. **Isto não significa ser contrário ao ensino da técnica ou tão pouco negá-la**, não a ensinando (PARANÁ, 2007a, p. 203, grifos nossos).

Porém, a ênfase à liberdade de movimentos como possibilidade de valorização da experiência individual fica muito mais evidente. “É importante considerar que há possibilidade de realizarmos movimentos conforme a nossa própria história, deixando fluir os sentimentos, criando outros movimentos, a partir do que foi experienciado.” (PARANÁ, 2007a, p. 204).

Dessa forma, o LDP-EF propõe a (re)-criação “[...] do conceito de esporte, por meio de uma intervenção consciente.” (PARANÁ, 2007a, p. 12), ou mesmo a possibilidade de “[...] recriar determinadas modalidades, sob aspectos ligados à competição, cooperação, prazer em jogar, sem considerar a técnica como fator decisivo [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 15).

A técnica deve ser criticada não em sua forma genérica e abstrata, mas na especificidade das relações sociais a que serve. Moura indica que um dos efeitos negativos do movimento crítico da Educação Física foram “[...] algumas generalizações nos argumentos.” (MOURA, 2012, p. 57). Portanto, a superação do tecnicismo esportivo situa-se entre a exigência do gesto perfeito e o movimento totalmente “livre”, nem um extremo nem outro.

Na tentativa de superar o ensino da técnica pela técnica e a padronização impregnadas pelos valores dominantes, no LDP-EF, valorizam-se a satisfação e o prazer na realização das atividades corporais na escola.

‘A auto-expressão, a criatividade e o **prazer** proporcionados por estas atividades corporais são ótimas defesas contra a massificação de idéias e valores dominantes, uma vez que fortalecem as imagens internas individuais’ [...] a massificação limita a imaginação das pessoas, tornando-as apenas reprodutoras de movimentos e gestos específicos (PARANÁ, 2007a, p. 223, grifo nosso).

É importante considerar que existem aspectos positivos quando estamos praticando a ginástica ou alguma atividade física. Mas tão importante quanto praticar a ginástica é refletir se esta atividade nos traz **prazer e satisfação**. Além disso, não só a atividade física, como a ginástica, pode nos satisfazer, visto que as coisas simples do nosso cotidiano também são relevantes, como um dia ensolarado, uma conversa com os amigos e tantas outras ‘coisas’ singelas. Quando estamos realizando uma atividade física, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros locais, seja ela uma simples caminhada, ou a luta, ou o esporte, ou a ginástica, é importante considerar que cada um de nós traz consigo as suas **histórias individuais** e essas precisam ser respeitadas. Além disso, precisamos estar alertas para não cairmos nos apelos intencionais da mídia na busca por um ‘corpo perfeito’ (PARANÁ, 2007a, p. 123, grifos nossos).

Para os PCN-EM, o aluno do Ensino Médio está gradativamente se afastando das quadras e dos demais espaços escolares para procurar experiências corporais prazerosas em locais extra-escolares devido à incapacidade de a Educação Física lhe proporcionar satisfação (BRASIL, 1999). Diante desse fato, “[...] apresenta-se o maior desafio do professor: elaborar um planejamento envolvente [...]” (BRASIL, 1999, p. 70).

O vínculo entre satisfação e divertimento nas relações sociais capitalistas foi objeto de pesquisa de Adorno e Horkheimer, que fornecem importantes elementos para a análise da apologia ao prazer, característico da contemporaneidade.

[...] a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir

significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 119).

Os autores chamam a atenção para o fato de que o prazer e a satisfação não existem em sua forma “pura”, mas sofrem as influências do modelo social vigente. Portanto, o que deve ser objeto de análise é a satisfação atrelada a atividades formativas.

Certamente as aulas de Educação Física podem e devem proporcionar prazer e satisfação, desde que seja a satisfação pela aprendizagem dos conteúdos organizados intencionalmente pelo professor com o objetivo de contribuir para a formação dos alunos e não para despertar o prazer pelo prazer.

O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula, ou seja, *‘um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social’* (SOARES, 1996, p. 10).

Outro ponto que merece atenção no LDP-EF e favorece a descaracterização da técnica dos movimentos da cultura corporal é a visão predominantemente negativa do automatismo: “A não reflexão sobre o movimento o torna mecanizado/automatizado, e romper com isto não é tão fácil, não é?” (PARANÁ, 2007a, p. 198).

Segundo Kosik, o homem necessita realizar várias ações vitais automatizadas: “Estas ações são tanto mais perfeitas e tanto mais benéficas ao homem quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão.” (KOSIK, 1985, p. 76). Retomando a afirmação de Saviani, “[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar **determinados mecanismos**.” (SAVIANI, 2003, p. 18-19, grifos nossos).

Como analisamos anteriormente, a automatização das ações, ou transformações das ações em operações, é pressuposto do processo de desenvolvimento das faculdades motoras superiores humanas. Corresponde à internalização de ações motoras e mentais, o que possibilita ao ser humano maior liberdade de ação teórico-prática. Inclusive a reflexão sobre a sociedade capitalista pressupõe a compreensão, ou seja, a “automatização” de certos conceitos, como valor de uso, valor de troca, alienação e modo de produção. O domínio desses conceitos possibilita ao indivíduo voltar sua atenção a outras questões que demandam

o estabelecimento de relações entre os conceitos internalizados e os que estão em via de apropriação.

O que deve ser objeto de reflexão é a finalidade das operações automatizadas. O comportamento humano é amparado pela automatização, todavia, a exigência de ser produtivo no capitalismo impõe a utilização do automatismo, que é condição humana, como fator de degradação física e mental do indivíduo: “[...] é desde logo claro que um trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral [...]” (MARX, 1996, p. 455).

Como o processo de automatização das ações motoras subentende a apropriação de determinadas técnicas corporais e o automatismo é compreendido no LDP-EF predominantemente em seu aspecto de ausência de reflexão na reprodução de movimentos que cerceiam a liberdade humana, a importância da técnica é diminuída. Isso porque a “reflexão” sobre os movimentos pressupõe “extrapolar” o aspecto técnico ou a padronização pela “(re)-criação” de gestos.

É com esse objetivo que convidamos você a mergulhar no mundo esportivo, jogando, tanto na teoria como na prática, o esporte da escola, aquele realizado para você, para suas necessidades, **para que você se divirta** juntamente com sua turma, recriando outras formas de praticar e discutir o esporte, **sem a estereotipação de movimentos**, tampouco ideologias tidas como verdadeiras (PARANÁ, 2007a, p. 15, grifos nossos).

Verificamos no LDP-EF o realce à criatividade como forma de libertar os indivíduos de movimentos estereotipados: “Será que estamos dançando pouco na escola pelo fato de estarmos valorizando pouco a livre expressão e a criatividade no que se refere aos aspectos da dança?” (PARANÁ, 2007a, p. 202). Criticando a liberdade como modificação existencial individualizada, Kosik afirma: “A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social.” (KOSIK, 1985, p. 221). Por conseguinte, pensar na liberdade individual pressupõe a superação das relações sociais que impossibilitam de fato a liberdade.

Refletir sobre os movimentos, no LDP-EF, passa pela modificação das regras, principalmente as esportivas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Essa flexibilidade das regras imprime um caráter de jogo à prática corporal e o jogo é compreendido, predominantemente, por seu caráter lúdico e espontâneo; assim, deve-se imprimir ao esporte uma conotação de jogo.

Você já observou com que **prazer** as crianças, adolescentes e adultos jogam futebol na rua ou num espaço improvisado qualquer? Você e seus colegas jogam vôlei, basquete ou qualquer outra modalidade apenas para se **divertir**, **criando regras próprias** acordadas por todos? (PARANÁ, 2007a, p. 62, grifos nossos).

Para o LDP-EF, “[...] pode-se dizer que o jogo se diferencia do esporte, quando ao primeiro imprimimos um caráter lúdico [...]. Ou seja, o jogo tem como características marcantes a liberdade e o prazer.” (PARANÁ, 2007a, p. 71). Embasado em Huizinga, o LDP-EF afirma que o jogo “[...] provoca evasão do real.” (PARANÁ, 2007, p. 71). Por suposto, uma das formas de ‘superar’ os valores vigentes é a evasão do real e o prazer proporcionado pelo jogo, até porque o jogo tem um “[...] caráter de insubordinação e de criação inerentes [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 62). Na impossibilidade histórica de superar os valores vigentes de maneira individualizada, ou fugir da realidade, o que se consegue, no limite, é afastar-se das limitadas possibilidades de resistir ao que se opõe.

Se o LDP-EF critica a padronização da cultura pela ação da indústria cultural e essa é manipulada pela classe dominante, é necessário se contrapor a essa cultura hegemônica e criar várias culturas, ou uma cultura popular de resistência e até mesmo reconhecer que “[...] dentro de cada cultura, existem outras ‘culturas’ que podem determinar outros padrões de costumes.” (PARANÁ, 2007a, p. 195). Sobre a centralidade da cultura nas pesquisas históricas, Bittar e Ferreira Júnior criticam:

Na atual hegemonia [...] ganharam proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural, pois o mundo cultural é interpretado como uma nuvem de fenômenos desprovida de qualquer conexão que possa contar com um sentido explicativo lógico. Assim, as manifestações culturais se expressam com base nelas mesmas, desconectadas da materialidade que as originou e, portanto, não guardam qualquer forma de relação com os elementos que dão movimento à totalidade societária (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 492).

Assim, percebemos no LDP-EF uma supervalorização da pluralidade da cultura corporal expressa na cultura popular. “Já vimos que em alguns espaços existem ainda grupos que defendem o movimento *Hip Hop* como expressão da cultura popular, desenvolvendo ações para resistir aos apelos da Indústria Cultural.” (PARANÁ, 2007, p. 234).

Não temos objeção quanto à crítica à indústria cultural tecida pelo LDP-EF, mas percebemos algumas insuficiências nessa crítica, algumas das quais são apontadas por Adorno:

A crítica cultural aponta para isso, reclamando contra a ‘superficialidade’ e a ‘perda de substância’. Ao restringir sua atenção, porém, ao entrelaçamento entre cultura e comércio, a própria crítica cultural participa da superficialidade, agindo de acordo com o esquema dos críticos sociais reacionários, que contrapõem o capital produtivo ao capital usurário. Na medida em que de fato toda a cultura toma parte no contexto de culpa da sociedade, ela deve sua existência à injustiça já cometida na esfera da produção (ADORNO, 2011, p. 87, grifos nossos).

Para o autor, as insuficiências da crítica cultural manifestam-se, principalmente, na centralidade que se dá ao consumo em detrimento da organização do processo produtivo e de suas influências na limitação da própria crítica. Sua forma de ver a questão nos auxilia a entender que toda cultura é permeada pela lógica social. Ao analisar o LDP-EF, no entanto, podemos perceber que, ao se exacerbar o valor da cultura corporal popular, desconsidera-se que essa cultura também é perpassada pela lógica social. Assim, a cultura popular e o folclore parecem ser considerados como elementos que em si possibilitam a resistência à indústria cultural.

Essa é a lógica da indústria cultural que trata a dança como produto a ser vendido, a qual depende das demandas do mercado e deixa de considerar a produção histórica e cultural das mais variadas formas de dança. Será possível romper com essa lógica de massificação do movimento? **Se considerarmos nossa própria experiência como forma de expressão e reflexão crítica da repetição gestual, esta poderá ser uma maneira para romper com essa lógica?** Essa idéia não se refere às danças folclóricas, que visam explorar e preservar as manifestações culturais, transmitidas pelas diferentes gerações e que mantêm as tradições - elemento fundamental no reconhecimento dos saberes populares (PARANÁ, 2007a, p. 203, grifos nossos).

No LDP-EF encontramos uma oposição à padronização da cultura corporal pela mídia de massa, mas essa oposição não se estende ao folclore: fazendo parte da cultura popular, este possibilitaria resistir aos apelos da indústria cultural. Dessa forma, a proposta é popularizar as práticas corporais.

Que tal organizar uma proposta de voleibol à moda antiga? Aqui você poderá seguir as primeiras regras, com as quais uma partida terminava em apenas 15 pontos, além do uso da “vantagem”. **Como a proposta é que o jogo seja o mais popular possível**, a rede poderá ser ajustada a uma altura menor, bem como a quadra poderá ser em tamanho a sua escolha. As regras poderão ser flexíveis. Como exemplo, poderia ser permitido o toque na rede, desde que não atrapalhasse a jogada do time oponente. A proposta é que se organize um festival, e isso pede música, acrobacia, invenção de novas maneiras de jogar, novos movimentos que podem ser realizados no voleibol, e até a invenção de novas regras (PARANÁ, 2007a, p. 42, grifos nossos).

A ênfase às experiências individuais une-se ao esforço de popularização da cultura corporal como forma de resistir aos apelos da mídia.

Devemos repetir coreografias como esses estilos de danças? Devemos dançar conforme a música? Ou será que é possível dançar considerando as experiências que cada indivíduo viveu, tendo em conta o grupo ao qual pertence, suas possibilidades de movimento e expressando-se de maneira própria? (PARANÁ, 2007a, p. 199).

A liberdade de movimentos individualizados como forma de se desprender dos modelos impostos pela indústria cultural é defendida no LDP-EF. No entanto, entende-se que o “[...] indivíduo não pode, sozinho, mudar revolucionariamente as condições dadas e erradicar o mal. [...]. A modificação existencial não é uma transformação revolucionária do mundo; é o *drama individual de cada um no mundo*.” (KOSIK, 1985, p. 78-79).

Como já analisamos, o conceito de cultura corporal expresso no LDP-EF associa-se de forma positiva à diversidade cultural, que ocupa uma posição desvantajosa em relação à cultura corporal genérica, até porque há uma conotação de liberdade na diversidade da cultura corporal.

Você poderia se perguntar qual é o sentido de se transportar para a escola essas manifestações corporais representadas pela dança? A resposta para este questionamento se justifica pela importância de vivenciarmos, (re)-conhecermos e desmistificarmos papéis que foram atribuídos de maneira estereotipada à dança, **valorizando sua riqueza cultural. [...] sob múltiplos olhares** (PARANÁ, 2007a, p. 187, grifos nossos).

O esforço do LDP-EF para superar padrões e estereótipos negativos manifesta-se na apologia à diversidade e à singularidade da cultura. Logo, a relação entre o singular e o geral e vice-versa fica comprometida, tendo em vista que “[...] em cada formação material, ao lado do singular, do que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a ela, mas também a outras formações materiais [...]” (CHEPTULIN, 1982, p. 194).

O tratamento dado pelo LDP-EF à singularidade dos indivíduos pode comprometer a compreensão do geral que se manifesta em cada indivíduo. Sem a compreensão do geral, a possibilidade de crítica fica comprometida, o que se coaduna com os objetivos de perpetuação das relações sociais e não com a resistência aos ditames do mercado, como se propõe.

De acordo com Delors, “No alvorecer do século XXI a proteção da diversidade cultural deve tornar-se um elemento essencial de todos os programas de educação ao longo de

toda a vida.” (DELORS, 1998, p. 237-238). Por suposto, o acento à pluralidade cultural tem por objetivo o

[...] conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e o respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (DELORS, 1998, p. 48).

Em verdade, a defesa da pluralidade cultural decorre da necessidade de se atenuar a desigualdade social entre os diversos países e distintos grupos sociais e de exaltar a convivência harmoniosa, diminuindo o risco de conflitos que comprometam as relações sociais capitalistas.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da **diversidade** um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS, 1998, p. 52, grifos nossos).

A necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade e, por conseguinte, de combater o preconceito apresenta-se no LDP-EF.

Uma proposta de reflexão para este momento é sobre o preconceito sofrido por palhaços, sendo seu trabalho artístico muitas vezes desvalorizado. Como já nos referimos anteriormente, nossa sociedade está pautada pelo modo de produção (exploração) capitalista, donde podemos inferir que existem pessoas privilegiadas e pessoas não tão privilegiadas assim; e nesse contexto, existem várias formas de preconceito. Faça em sua turma um debate sobre as diversas formas de preconceitos e monte um quadro para melhor visualização dos alunos (PARANÁ, 2007a, p. 104).

A atividade propõe uma reflexão, mas esta não subsidia o aluno para a análise das causas do preconceito, já que está centrada no reconhecimento dos vários tipos de preconceito existentes e na necessidade de se respeitar todo tipo de diferença, sem abordar a raiz do problema.

Organize jogos com times masculinos e times femininos, e posteriormente jogos com equipes mistas, para que as problemáticas sejam visualizadas e, principalmente, as diferenças possam ser respeitadas (PARANÁ, 2007a, p. 24).

Em si, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito não apresentam problemas, mas, considerando as motivações da proposta, percebemos que a defesa da diversidade cultural é utilizada para diluir a luta pela transformação social. A própria miséria passa a ser vista como cultura a ser preservada, uma vez que é pressuposto do capitalismo, juntamente com o desenvolvimento ininterrupto das forças produtivas e com a regressão da formação humana pela necessidade de simplificação do trabalho.

As críticas de Snyders às tentativas de se combater o preconceito baseado na opinião imediata dos alunos são elucidativas do que ocorre no LDP-EF, mesmo que ele esteja se reportando a outro período histórico.

A discussão ‘livre’ entre alunos, condimentada por certas intervenções do professor que julga seu dever apresentá-las como uma opinião entre muitas outras, dispondo aproximadamente do mesmo tempo, da mesma amplitude, a discussão ‘livre’, o texto ‘livre’, o inquérito ‘livre’ não são de maneira nenhuma capazes de arrancar o aluno ao banho tépido dos preconceitos e dos estereótipos. [...]. É por isso mesmo que as opiniões ‘espontâneas’, em grande parte, só podem ser a expressão de um estado de facto – e de modo algum um dado sólido a prolongar uniformemente na sua formação. Se os alunos são sinceros, abundarão os sentimentos racistas, que no mesmo indivíduo se misturam muitas vezes com as atitudes contrárias. Pode muito bem acontecer que os argumentos racistas sejam mais numerosos, mais bem apresentados, mais convincentes. Em todo caso não se eclipsarão em face dos outros (SNYDERS, 1974, p. 197-198).

Grosso modo, como a crítica operada pelo LDP-EF ao capitalismo apresenta limites, que são decorrentes da própria formação imposta pela necessidade de perpetuação do sistema, as propostas de superação também são limitadas.

Essa enorme variedade de expressões do *Hip Hop* fazem desta prática um elemento importante a ser considerado pois, através dele, podemos **inventar novas formas de existir**, se relacionar e se expressar, conhecendo outros pontos de vista sobre a vida, possibilitando novos olhares para a realidade social (PARANÁ, 2007a, p. 244).

Assim, a emancipação passa a ser compreendida como uma mudança individual e de pequenos grupos.

‘Exercitando no Jogo e no Esporte a reflexão criativa, a comunicação sincera, a tomada de decisão por consenso e a abertura para experimentar o novo, todos podem descobrir que são capazes de intervir positivamente na

construção, transformação e **emancipação de si mesmos, do grupo e da comunidade onde convivem**' (PARANÁ, 2007a, p. 77, grifos nossos).

4.4. Limites e possibilidades formativas

Verificamos que a formação proposta no LDP-EF assemelha-se às proposições contidas nos PCN-EM, as quais, por sua vez, são norteadas pelos princípios educacionais contidos no Relatório Delors, quais sejam, os da formação para a cidadania.

A defesa da formação para a cidadania como a finalidade da escola tem sido fundamentada na ideia de que as práticas educacionais comprometidas com a transformação social são aquelas que trazem a realidade do aluno para a sala de aula, que buscam desenvolver nos estudantes valores de solidariedade, justiça social e participação política. Neste caso, a escola deve preparar o aluno para resolver problemas práticos, para realizar ações com foco na responsabilidade social, na criatividade e na criticidade. [...]. Embora essa tendência não negue a importância dos conteúdos disciplinares, indiretamente eles são desvalorizados à medida que lhe é atribuído um papel secundário na prática pedagógica [...] (SFORNI, 2010, p. 120-121).

Como vimos anteriormente, tanto as análises da gênese da escola pública quanto as da inserção da Educação Física como componente dessa escola demonstram que a formação do trabalhador disciplinado e eficiente, nos termos da moral vigente, foi um dos principais motivos para a instituição da educação universal. Logo, permanecendo a lógica social, a função da escola também permanece.

Pela necessidade de aprimorar a exploração do trabalho, o sistema capitalista remodela-se constantemente, mas sem alterar sua lógica. Em tempos de acentuada interdependência planetária, os problemas também ganham maior projeção, dando origem à exaltação da capacidade de conviver e respeitar as diferenças, o que reveste a solidariedade de novos contornos. Apesar de essas necessidades se apresentarem como humanizantes, seu objetivo, na verdade, é manter a coesão social, evitar crises, que, a despeito do pensamento liberal, não são causadas pela incompetência dos dirigentes públicos, mas sim pelo próprio sistema, ou seja, lhe são inerentes.

Os novos contornos da produção de base flexível exigem a formação de um trabalhador de novo tipo, que possa ser inovador, crítico, criativo e adaptado às intempéries do mercado. No entanto, essas qualidades revelam-se alicerçadas na empiria e têm como

finalidade resolver problemas práticos da luta diária pela vida, do trabalho informal, terceirizado, temporário, etc. Esses princípios formativos refletem os objetivos de ensino das propostas analisadas, tanto as dos PCN-EM quanto as do LDP-EF.

A formação para a cidadania limita o desenvolvimento cultural dos indivíduos às exigências das relações sociais de produção estabelecidas, o que implica mera adaptação às demandas do mercado. Para superar esse quadro, é necessário não só a instrumentalização pelo conhecimento científico, uma vez que este pode ser usado para o bem ou para o mal, mas também a conscientização de que o modo de produção limita o pensamento crítico e o desenvolvimento humano dos indivíduos.

Ao expor os limites formativos da organização do ensino proposta no LDP-EF, percebemos, em linhas gerais, que o modelo se aproxima do expresso em documentos oficiais, como o Relatório Delors e os PCN, até porque o LDP-EF também é um documento oficial. Todavia, apesar da comunidade de princípios formativos, em razão das necessidades do sistema capitalista, há pontos divergentes entre os PCN e o LDP-EF.

Mesmo que no LDP-EF o ensino não esteja organizado com base na aprendizagem conceitual e mesmo que os objetivos nele expressos estejam voltados mais para a formação da cidadania, ainda assim, ou contraditoriamente, encontramos em alguns capítulos o desenvolvimento dos conteúdos específicos da Educação Física balizados pela crítica à sociedade capitalista. Nesse ponto encontra-se a contradição do LDP-EF e a diferença entre sua proposição de ensino e a dos PCN-EF.

A proposta de ensino de Educação Física dos PCN-EF para o Ensino Médio assume a perspectiva de aptidão física e saúde e, assim, a da adaptação dos alunos às exigências do mercado, uma vez que não há crítica às relações sociais de produção. Expressa-se, assim, o esvaziamento dos conteúdos específicos da área.

Como o LDP-EF sofre a influência da abordagem crítico-superadora, que, por sua vez, é embasada no materialismo histórico-dialético, a reflexão sobre os aspectos da cultura corporal, relacionados ao modo de produção capitalista, faz-se presente em alguns capítulos.

A prática da Ginástica realizada simultaneamente em vários países da Europa, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França, ao longo de todo o século XIX, fez nascer o chamado Movimento Ginástico Europeu. Esse movimento se constituiu a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Para que esse movimento tivesse aceitação e passasse a fazer parte da educação dos indivíduos, além de possuir o princípio de ordem e disciplina coletiva, deveria romper completamente com seu núcleo primordial que era o

divertimento. A ginástica passou a se destacar nos círculos intelectuais, quando se tornou científica e despertou o interesse da burguesia. Essa classe social utilizaria a ginástica como um instrumento disciplinador de posturas, ações e gestos, que contribuiria para que os indivíduos adquirissem noções de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde. Como nesse período as indústrias ganhavam força, era preciso que fosse apresentada ao trabalhador uma atividade de caráter ordenativo, disciplinador e metódico – a Ginástica (PARANÁ, 2007a, p. 94).

Em alguns momentos, encontramos no LDP-EF relações entre a cultura corporal e a organização da sociedade capitalista, as quais trazem elementos importantes para a formação dos alunos. Nesses momentos, o texto leva em consideração a historicidade dos conteúdos e colabora para a desnaturalização das práticas corporais e da própria sociedade.

Os jogos existem desde a pré-história e seus registros indicam as mais variadas formas de jogar, nas diversas partes do mundo. Como forma de manifestação da cultura de povos na Ásia, na América précolombiana, na África, na Austrália e entre os indígenas das ilhas mais longínquas do Oceano Pacífico, foram encontrados jogos de expressão utilitária, recreativa e religiosa [...]. Alguns jogos passaram por alterações e muitos deles vieram compor um elenco de modalidades que mais tarde foram disputadas nos Jogos Olímpicos da Grécia antiga. Este último evento tinha, em sua origem, como um dos princípios, a finalidade de aclamar os deuses do Olimpo (PARANÁ, 2007a, p. 60).

Existem evidências sobre o nascimento da Capoeira relacionado com a luta dos escravos africanos pela libertação de trabalhos forçados (africanos trazidos pelos Portugueses para o trabalho escravo no Brasil). Ribeiro diz que: ‘Ouviru-se falar de Capoeira durante as invasões holandesas, em 1624, quando escravos e índios, aproveitando-se da confusão gerada, fugiram para as matas. Os negros criaram os quilombos, entre os quais o famoso Palmares, cujo líder Zumbi era capoeirista, o mais forte e ágil’[...] (PARANÁ, 2007a, p. 158).

De certa forma, ao se desenvolver a historicidade dos conteúdos, são levados em consideração os aspectos econômicos e políticos, o que significa um aprofundamento na abordagem do próprio objeto. Tal fato abre possibilidades para uma maior compreensão da dinâmica social em sua relação com a especificidade da Educação Física, como nos seguintes exemplos.

Durante as décadas de 20 e 30, o Brasil iniciou seu processo de modernização. Já tinha superado o colonialismo, o imperialismo e o trabalho escravo, mas era ainda um país de população predominantemente rural e com a economia baseada na agricultura. A partir dos anos de 1930, o país começou a industrializar-se e adquirir vida urbana. O capitalismo urbano industrial tomava força entre nós. Neste contexto, os movimentos migratórios que se iniciaram com a abolição e a necessidade de mão-de-obra agrária continuavam trazendo imigrantes que se instalavam nas cidades.

Entre os grupos de imigrantes, vieram os japoneses e, com eles, o **judô** chegou ao Brasil. No início, o judô era uma forma de matar as saudades da terra natal, isto é, uma maneira dos japoneses manterem suas tradições e sua identidade cultural (PARANÁ, 2007a, p. 174, grifo nosso).

Na década de 70, para neutralizar a oposição ao regime, o governo fez uso de vários instrumentos de coerção. Da censura aos meios de comunicação, às manifestações artísticas, às prisões, torturas, assassinatos, cassação de mandatos, banimento do país e aposentadorias forçadas, espalhou-se o medo e a violência. Os setores organizados da sociedade passaram a viver sob um clima de terrorismo, principalmente após o fechamento do Congresso Nacional, em 1966. Para amenizar essas crises, o governo do presidente Médici (1969-1974) lançou mão do **futebol** como possibilidade de desviar a atenção da população dos conflitos políticos da época. O objetivo era que, ao invés das pessoas saírem às ruas para participar de manifestações políticas, ficariam em suas casas torcendo pela seleção brasileira numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, para desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, freqüentes naquele período triste de nossa história (PARANÁ, 2007a, p. 21, grifo nosso).

Nesse esforço para analisar a sociedade em seu movimento, o texto concorre para que o aluno apreenda a totalidade histórica, movimento que é negado nas tendências epistemológicas hegemônicas.

Para os chamados paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes; pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado; pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam frente às relações sociais de produção da vida material. Na perspectiva dos “novos paradigmas”, esses traços mais estruturais das sociedades humanas perderam a sua validade no processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade. A negação dos princípios, leis e categorias consagradas pelos paradigmas epistemológicos que deitavam liames na tradição do pensamento moderno produziu uma fratura mecânica entre os elementos constitutivos da totalidade e as características singulares que plasam todo e qualquer fenômeno gerado pela sociedade dos homens. Os paradigmas pós-modernos isolaram o singular do geral e, por conseguinte, abandonaram a particularidade fenomênica como categoria de mediação existente entre os elementos da totalidade que perpassam as características individuais dos objetos de pesquisa (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 491).

Consideramos que, a despeito das limitações já apontadas, a grande contribuição do LDP-EF, tendo em vista o referencial teórico nele assumido, seja o desenvolvimento dos conteúdos sob o prisma das relações sociais que sustentam o sistema.

Embora prepondere a discussão dos conteúdos sob a perspectiva da formação da sociedade contemporânea burguesa, em alguns capítulos, há questões que apontam para a especificidade da cultura corporal. Nesse sentido, “[...] o manejo da lógica da particularidade se torna decisivo para capturar as relações complexas que se dão entre as idéias e a realidade social na sua trama efetiva, real.” (TONET, s/d, p. 6).

Assim, a apropriação dos conteúdos específicos da Educação Física contribui para uma maior compreensão da cultura corporal engendrada nas relações sociais. Um exemplo do desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física em sua especificidade é encontrado no capítulo 2 do LDP-EF, onde são abordadas as alterações das regras do voleibol por influência da mídia televisiva.

- O sistema de vantagens aplicado ao voleibol era o principal problema aos interesses da televisão. O ponto era marcado somente quando a equipe recuperasse a vantagem e, logo em seguida, confirmasse a vantagem adquirida. Se você perceber, isso se tornava um grande problema, pois partidas chegavam a durar de 3 a 4 horas.
- Outra característica importante da constituição das regras neste momento é a possibilidade de tocar a bola com outras partes do corpo. Era permitido o contato com partes do corpo que fossem acima da cintura.
- O local destinado para o saque era restrito a um espaço pré-estipulado, não sendo possível sua transposição.
- No saque, antes de 1984, era possível o seu bloqueio, sendo extinto já a partir das olimpíadas realizadas naquele ano em Los Angeles.
- Para a chamada recepção da primeira bola, não era permitido o contato com as mãos separadas umas das outras, caracterizando 2 toques.
- O saque, ao tocar a rede, era imediatamente anulado, dando a vantagem à equipe adversária (PARANÁ, 2007a, p. 40).

Em exemplos anteriores, o LDP-EF demonstra certa secundarização das regras e da técnica da cultura corporal; todavia, em alguns capítulos, a exemplo do capítulo 2, já mencionado, e do capítulo 11, sobre a pontuação da competição de judô, tais regras são apresentadas. Nos capítulos 6, 10 e 11, encontramos a descrição de técnicas corporais.

No capítulo 6, *O circo como componente da ginástica*, a técnica denominada de roda ou estrela é descrita de modo que o aluno compreenda como ocorre a execução do movimento.

4. Roda ou Estrela

Apesar de ser aparentemente simples, este exercício exige uma sequência pedagógica antes de partimos para a execução completa. A roda ou estrela é um exercício que lhe dará maior coordenação muscular, equilíbrio, agilidade e flexibilidade. Como diz o nome, neste exercício você imita uma roda em movimento. *Seqüência*: 4.1 Fique de frente para o colchão, corra, estenda os braços para cima e, ao mesmo tempo, avance a perna esquerda. Não deixe de elevar os braços para cima; 4.2 Apóie-se na perna esquerda, incline-se para frente e vire o corpo de lado. Levante a perna direita; 4.3 Apóie a mão esquerda no colchão, lance a perna direita para cima e, em seguida, lance a esquerda. Imediatamente apóie a mão direita no colchão. Não flexione os braços; 4.4 Continue o giro com as pernas separadas. Não deixe de elevar as pernas verticalmente; 4.5 Seguindo o impulso, desequilibre o corpo para a direita. Não deixe que o corpo se desequilibre para frente ou para trás. Mantenha as pernas separadas; 4.6 Toque o solo com a perna direita e, ao mesmo tempo, tire a mão esquerda do solo; 4.7 Coloque-se em pé, aproveitando a velocidade do giro. Mantenha as pernas e os braços separados, formando a figura de um X; 4.8 Fique na posição fundamental. Essa é a progressão para o aluno destro, lembre-se que para o aluno sinistro ou canhoto, o lado de referência é invertido (PARANÁ, 2007, p. 101-102).

Alguns movimentos da capoeira são descritos no capítulo 10, *Capoeira: Jogo, luta ou dança?*, no qual, como forma de complementar o ensino pela descrição dos movimentos, também são utilizados desenhos de praticantes executando os movimentos.

Cocorinha: É uma esquiva na qual o praticante se abaixa de frente para o adversário, com os braços protegendo o rosto. **Queda de Quatro:** É uma esquiva em que o praticante desce ao solo, para trás, e se apoia nas duas mãos, ficando portanto com um total de 4 apoios ao solo: as duas mãos e os dois pés. Se o capoeira se locomover nesta posição, dá-se o nome de ARANHA. **Macaco:** Consiste na aplicação de um salto para trás, cujo movimento inicia-se com o agachamento, e a colocação da mão no chão, para trás, e próxima ao corpo. Dá-se um impulso no corpo para trás e executa-se um giro completo, terminando o movimento com a perna oposta a da mão que tocou primeiro o chão. **Meia Lua de Frente:** Consiste em lançar a perna de trás, esticada¹⁰¹, num movimento de rotação, de fora para dentro. A parte que toca o adversário é a parte interna do pé. **Meia Lua de Compasso:** É um golpe no qual o praticante agacha-se sobre a perna da frente, e com a outra perna livre, faz um movimento de rotação, varrendo na horizontal ou diagonal. Quando inicia-se o movimento de rotação, as duas mãos vão ao solo para melhor equilíbrio. Atinge-se o adversário com o calcanhar. **Negativa:** É uma esquiva que o praticante faz descendo ao solo apoiado em uma das pernas e com a outra esticada. As duas mãos vão ao chão, sendo que, se estiverem do lado da perna esticada, sua característica é quase que exclusivamente de defesa, porém se as mãos estiverem para o lado da perna dobrada, propicia ao executor a oportunidade de aplicar uma rasteira logo em seguida. Em uma de suas variações, quando as mãos estiverem viradas para o lado da perna dobrada, elas poderão não ir ao solo,

¹⁰¹ Por algumas vezes, os movimentos de extensão e flexão articular, são denominados pelos termos da linguagem popular: “esticar” e “dobrar”. Talvez, isso ocorra por conta da tentativa de adequação da linguagem à compreensão do aluno. De qualquer forma, esse posicionamento limita a apreensão pelo aluno do conhecimento sistematizado relacionado às práticas corporais.

permanecendo à altura do rosto e do tórax, em posição de defesa (PARANÁ, 2007a, p.164-166).

O detalhamento da pontuação de uma competição de judô, bem como a descrição de alguns golpes, encontra-se no capítulo 11, *Judô: a prática do caminho suave*. Como no exemplo da capoeira, no ensino das técnicas do judô, a descrição escrita é acompanhada por desenhos de praticantes durante a execução dos golpes.

O Koká caracteriza-se pela queda do adversário na posição sentado, além da imobilização de 10 a 14 segundos; o Yukô, pela queda lateral, corresponde à imobilização entre 15 e 19 segundos; o Waza-ari, pela queda encostando a metade das costas no chão (golpe semi-perfeito), com imobilização entre 20 e 24 segundos e o Ippon caracteriza-se pela queda com a totalidade das costas no chão (projeção perfeita).

O judoca pode conquistar um Ippon e encerrar a luta das seguintes maneiras: imobilizando seu oponente por 25 segundos com as costas inteiras no tatame; com o acúmulo de dois Waza-ari; com a desistência do adversário; ou com o acúmulo de quatro faltas (PARANÁ, 2007, p. 179-180).

O-soto-gari

Primeiramente, com a mão direita, segure a blusa na altura do ombro do companheiro. Com a outra, segure a manga da camisa do lado oposto. Em seguida, coloque o pé direito atrás do joelho do companheiro e desequilibre-o para trás. Não se esqueça: você **não pode** soltar seu companheiro. Procure fazer do outro lado e depois troque as funções da dupla (PARANÁ, 2007, p. 182).

Na concepção de Nascimento (2010), a Educação Física pode contribuir para a formação dos indivíduos tanto pela apropriação dos significados mais genéricos da cultura corporal quanto pela apropriação dos conceitos nucleares de cada manifestação corporal. Com base nela, compreendemos que as possibilidades formativas do LDP-EF têm maior abrangência, seja em razão do referencial teórico assumido, que favorece a abordagem, ainda que limitada, dos conteúdos relacionados à totalidade societária, seja em razão do desenvolvimento, mesmo que esparso, da especificidade dos elementos da cultura corporal.

As limitações detectadas no LDP-EF demonstram a dificuldade de se propor um ensino que se oponha à lógica da sociedade vigente. Isso acontece não só pelo fato de o LDP-EF ser um documento oficial, mas pela necessidade de manutenção do próprio sistema capitalista que extrapola o âmbito da educação formal e invade todas as formas de relacionamento humano na contemporaneidade. Atuar na contradição, opondo-se à formação dominante, é um desafio não só da Educação Física, mas da educação de forma geral.

5. CONCLUSÃO

Autores como Vigotski, Leontiev e Luria demonstram que o processo de constituição da espécie humana passou pelas modificações corporais e motoras do homem primitivo, mas, ao atingir certo estágio de desenvolvimento, precisamente com o homem de Cro-Magnon, as alterações mais substanciais não se limitam aos aspectos biológicos, atingem as apropriações da cultura. Por isso, a maior diferença entre nós e os homens primitivos não é o fenótipo ou o genótipo e sim o nível cultural alcançado.

Para esses autores, o desenvolvimento humano é precedido pela aprendizagem; porém, não é qualquer aprendizagem que possibilita maiores níveis de atenção, memória, percepção e raciocínio. É a aprendizagem de conceitos sistematizados que possibilita aos sujeitos se apropriar de instrumentais de análise e de compreensão da realidade para além das sensações imediatas.

Evidentemente, as aulas de Educação Física contribuem para o processo de formação das faculdades motoras superiores dos alunos. Já para agir e se comportar como homem, em seu aspecto empírico, não seriam necessários processos formativos formais. O comportamento de base empírica pode ser adquirido inconscientemente e independentemente da escola e das aulas de Educação Física; logo, pouca influência exerce sobre a formação humana.

Nesse sentido, defendemos a tese de que a apropriação dos conhecimentos sistematizados relacionados à cultura corporal, tanto os mais genéricos, associados à dinâmica social mais ampla, quanto os menos genéricos, relacionados às manifestações particulares da cultura corporal, contribuem para a formação humana: contribuem para que os indivíduos tenham maior compreensão da realidade e oferecem-lhes a perspectiva de superação das relações sociais que impedem o desenvolvimento pleno dos homens.

Historicamente, a disciplina de Educação Física vincula-se a paradigmas biológicos, segundo os quais o corpo é analisado predominantemente em seu aspecto natural. Esse tipo de formação imputa ao indivíduo a responsabilidade por se manter forte, saudável e produtivo para a harmonia da sociedade capitalista, que é entendida pelo pensamento liberal como a mais evoluída forma de organização social.

Portanto, o objetivo da Educação Física ao compor o currículo escolar é disciplinar as forças físicas para a formação da moral capitalista. Todavia, à medida que o capitalismo se altera, modificando suas demandas, a educação é reconfigurada e a Educação Física, por sua

vez, sofre as influências desses reajustes. Como a lógica social não se altera, a necessidade de moralizar e formar para a cidadania permanece. No entanto, o conteúdo da moral e da cidadania se modifica, ficando menos sujeito aos limites da soberania nacional e mais afinado à solidariedade mundial dos tempos da “sociedade planetária”.

O aumento do desemprego estrutural, a crescente desregulamentação do mercado, a efetivação das políticas (neo)-liberais e a implementação do modelo produtivo de base flexível configuram a nova demanda formativa.

Percebemos, não apenas na leitura de documentos oficiais da educação, mas também nos meio de comunicação e nas diversas instituições sociais, que as qualidades exigidas do cidadão contemporâneo expressam-se em dois aspectos que se interpenetram. O primeiro vincula-se à coesão social; o segundo associa-se à capacidade de empregabilidade.

Para a coesão social necessária ao período de crise estrutural e de intensificação da interdependência econômica das nações, exaltam-se a cooperação, a solidariedade, a convivência harmoniosa, a valorização da diversidade, principalmente em sua vertente cultural, e a liberdade política expressa pelo respeito aos diferentes pontos de vista. No que se refere à empregabilidade, vemos que há uma acentuada defesa da criatividade, do pensamento crítico, da reflexão e da capacidade de inovação, ou seja, há uma valorização da liberdade econômica inerente ao capitalismo.

À primeira vista, não há como rechaçar essa defesa. Contudo, percebemos que esses princípios formativos estão coadunados com a perpetuação das relações sociais da produção capitalista, logo, a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade são utilizados para prevenir embates sociais e administrar a pobreza. Não se trata de eliminá-la, pois isso implicaria a superação do próprio sistema capitalista, que eleva a miséria e ao mesmo tempo desenvolve as forças produtivas, potencialmente capazes de eliminar a desigualdade social.

Uma análise superficial da defesa do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia dos alunos como objetivo último da escola demonstra que há a preocupação com a formação humana dos sujeitos; todavia, esses conceitos são ressignificados e o seu conteúdo é modificado. Se a base da crítica, da autonomia e da criatividade é o saber elaborado e a função histórica da escola é a formação para a cidadania, o conteúdo dessa formação passa a ser o conhecimento imediato da realidade. Isso, na verdade, não favorece a crítica, mas dá a sensação de “liberdade” aos indivíduos que expressam seus diversos pontos de vista sobre todo e qualquer assunto. Esses princípios influenciam a organização do ensino do LDP-EF.

O LDP-EF sofre os influxos da abordagem crítico-superadora, cuja base é o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, opõe-se ao paradigma de aptidão física e

saúde e efetua uma crítica à sociedade capitalista e aos efeitos alienantes dessa forma de organização social sobre a cultura corporal. Dessa forma, a análise dos limites e das possibilidades formativas do LDP-EF revela que ambos os aspectos estão em íntima unidade e expressam uma contradição. Portanto, os principais destaques a ser feitos como síntese da investigação são:

- 1- Uma vez que, na maior parte dos capítulos, o LDP-EF reduz sua crítica ao capitalismo, à competição e ao individualismo, as formas apontadas para a superação da sociedade são simplistas, reforçando a formação cidadã para viver nessa sociedade. Em várias propostas de atividades, diluindo o conteúdo específico da área, o objetivo é o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade, semelhantemente aos PCN que o próprio LDP-EF critica. Algumas vezes, a crítica ao capitalismo aborda aspectos econômicos, políticos e históricos importantes para a compreensão dos conteúdos em sua relação com a sociedade que os engendra, opondo-se aos PCN e contribuindo para a formação dos alunos.
- 2- Na tentativa de superar o tecnicismo esportivo e o paradigma de aptidão física e saúde, a técnica é depreciada e o automatismo é entendido, predominantemente, em seu aspecto negativo. Nesse sentido, algumas atividades propõem total liberdade na criação de movimentos e na modificação de regras, principalmente, as esportivas, descaracterizando conteúdos próprios da Educação Física. Ao mesmo tempo, porém, de forma esparsa, há a análise de regras e de movimentos que caracterizam alguns elementos da cultura corporal, contribuindo para que o aluno se aproprie dos conteúdos da Educação Física.
- 3- Percebemos a influência da Teoria Crítica nas análises feitas pelo LDP-EF; contudo, na maioria das críticas à indústria cultural, predomina a oposição ao consumo padronizante. Para superar o padrão alienador, nega-se toda e qualquer forma de modelo, hipertrofiando as características individuais das pessoas em detrimento do que é comum a todo ser humano. Assim, por um lado, muitas atividades propostas supervalorizam a opinião pessoal e a livre troca de argumentos entre os alunos, com a finalidade de levá-los a refletir criticamente; as orientações, porém, acabam sustentando o senso comum. Os questionamentos são ou muito complexos, caso em que o texto pouco subsidia as respostas, ou muito simples, tornando o texto dispensável. Por outro lado, a crítica à padronização da indústria cultural traz elementos que ajudam a compreender o caráter

mercadológico das práticas corporais e a finalidade do processo de desportivização da cultura corporal, uma vez que uma das marcas do capitalismo é tornar toda atividade humana uma mercadoria.

- 4- Prevalece no LDP-EF, a concepção de cultura como uma forma individual e particular das manifestações de grupos ou indivíduos, em detrimento da cultura genérica humana. Sob essa influência, exalta-se a cultura popular e a pluralidade da cultura corporal. Tendo como foco do ensino o singular sem conexão com o geral, a própria compreensão do singular é prejudicada, pois este se apresenta desconectado das relações sociais que o sustentam. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se esvazia o que é comum na diversidade da vida humana, deixa-se uma possibilidade de compreensão das relações sociais em sua totalidade, por conta das influências do referencial teórico marxista, presente no LDP-EF. Há que se considerar que, ainda que de forma esparsa, há momentos dedicados à análise dos conteúdos da Educação Física, tendo a totalidade histórica como pano de fundo. Vale destacar que esse posicionamento não é hegemônico nos tempos de valorização da diversidade cultural, especialmente quando esta se apresenta como manobra linguística para a tolerância da miséria humana e da deformação do ser humano.

O caminho percorrido nesta pesquisa permite-nos afirmar que a elaboração do primeiro LDP-EF, na primeira década do século XXI, expressa o embate entre as políticas estaduais e federais, o que motivou um direcionamento curricular próprio e a produção de um material didático específico para a rede estadual do Paraná, sendo este inédito em âmbito nacional.

O LDP-EF também materializa o esforço de um grupo de professores do campo curricular de Educação Física para a sistematização do LDP-EF e para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos alunos.

A despeito do embate político e do esforço de parte da área da Educação Física, o LDP-EF, mesmo operando a crítica ao modelo social vigente, também atende às necessidades de manutenção da sociedade e, por isso, assemelha-se às orientações criticadas em âmbito federal, pois as necessidades de formação de todo o conjunto social, leia-se, da mundialização do capital, vão muito além dos documentos oficiais e das propostas curriculares dos sistemas de ensino. Assim, enfrenta-se a contradição de proporcionar o dimensionamento da totalidade histórica para fundamentar o ensino dos conteúdos específicos da Educação Física.

Nesse sentido, concluímos essa dissertação defendendo a necessidade de a Educação Física superar a análise das relações sociais desconectadas das suas particularidades e levar em consideração não só a especificidade da cultura corporal, mas também a relação entre o singular e o geral. Essa seria a forma de contribuir para a formação dos alunos: proporcionar-lhes maior compreensão da realidade e vislumbrar a possibilidade de superar as relações sociais capitalistas que impedem a plena formação da humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AISENSTEIN, A. La matriz disciplinar de la educación física. Su relación con la escuela y la cultura en un contexto nacional (Argentina 1880-1960). In: SOARES, C. L. (Org.). **Pesquisas sobre o Corpo**. Ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 23-47.

ALVES, G. L. Apresentação. In: CONDORCET, M. J. A. N. de C., Marquês de. **Escritos sobre a instrução pública**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANDERSON, P. A batalha das idéias na construção de alternativas. In: BORON, A. A. (Org.). **Nova hegemonia mundial**. Alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2004, p. 37-52.

ANGULSKI, C. M. et al. Livro didático público de educação física: um diálogo com a prática pedagógica. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007, p. 1-10.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. Campinas: Cortez, 1999.

_____. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, F. de. **Da educação physica**. O que ella é, o que tem sido, o que deveria ser. São Paulo e Rio: Weiszflog Irmãos, 1920.

BARBOSA, R. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BELTRAMI, D. M. **A Educação Física na política educacional do Brasil pós-64**. Maringá: EDUEM, 2006.

BETTI, M. Esporte telespetáculo e mídias. Implicações para a qualidade da vida. In: MOREIRA, W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/10.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

BOGUSLAVSKI, B. M. et al. **Curso de Materialismo dialéctico e histórico**. Lisboa: Edições Avante, 1978 (Elementos Fundamentais do Comunismo Científico).

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade** [online], v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea “c” do art. 40 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. In: _____. MEC. Departamento de Educação Física e Desportos. **Revista Brasileira de Educação Física**. Brasília, 1972, p. 57-62.

_____. Lei n.º 6.251, de 08 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. In: _____. MEC. Departamento de Educação Física e Desportos. **Lei n.º 6.251/75, Política Nacional de Educação Física e Desportos – Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNED**. Brasília, 1976.

_____. **Lei n.º 8.955**, Dispõe sobre o contrato de franquia empresarial (franchising) e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8955.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 02 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 10 de mar. de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Campanha Nacional de Educação Física. **Educação Física** (Método Francês). Edição de Emergência, 1960.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume II. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CALLINICOS, A. Igualdade e capitalismo. In: BORON, A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 253-269.

CÂNDIDO, F. P. **Lazer e Educação no capitalismo brasileiro**: concretude histórica e projeto revolucionário. 2008, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTANHO, S. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 13-37.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**. Percurso, paradoxo e perspectivas. Campinas. 1999, 185f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CAVALHEIRO NETO, A. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga**. Estudos marxistas 3. São Paulo: Editora Hucitec, 1997, p. 19-46.

_____. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: _____. (Org.). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-67.

COLOMBO, A. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Campanha Nacional de Educação Física. **Educação Física** (Método Francês). Edição de Emergência, 1960.

CONDORCET, M. J. A. N. de C., Marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Escritos sobre a instrução pública**. Campinas: Autores Associados, 2010.

CONSTANT, B.. Da liberdade dos antigos comparada a dos homens. **Apontamentos**, n. 23, Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Jan. 1994.

CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, R. de Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 13-61.

COSTA, L. P. da; TAKAHASHI, G. M. **Fundamentos do Esporte para Todos**. Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC. Rio de Janeiro, 1983.

COUTINHO, A. G.; GUILHERMETI, P. Educação Física e sociedade. In: COUTINHO, A. G.; NAGEL, L. H.; GUILHERMETI, P. (Orgs.). **Educação Física**: uma contribuição à crítica da crítica acrítica. Maringá: [s.n.], 1994, p. 5-23.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.35-40, dez./2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ENGUITA, M. F. Prólogo. In: LOCKE, J. **Pensamientos sobre la Educación**. Madrid, España: AKAL, 1986.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Introdução à didática de Educação Física**. Brasília: Divisão de Educação Física. MEC, 1969.

FAUSTINO, R. C. **Política Educacional nos anos de 1990**. O multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 329f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, A. O. da C. Apresentação. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Introdução à didática de Educação Física**. Brasília: Divisão de Educação Física. MEC, 1969.

FERREIRA, V. L. C. **Prática da Educação Física no 1º grau**. Modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: IBRASA, 1984.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola**. A educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FERRY, J. Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública [1883]. In: _____. et al. **La escuela laica**. Buenos Aires: Lousada S. A., 1945.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. (Os economistas) São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, R. P. Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica. **Pensar a prática**, v. 10, n. 2, p. 307-322, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1110/1675>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na Escola Pública do século XIX**. 1996, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

_____; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações sociais de produção capitalistas. **InterMeio**, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez. 2008.

_____; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1862>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAWRYSZEWSKI, B.; COIMBRA, T. C. A precarização do trabalho do professor de Educação Física sob a ação da ACAD e do CONFEF. In: Seminário do Trabalho. 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2008, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O corpo**. Filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GILIOLI, E. B.; OLIVEIRA, A. R.; PINHEIRO, A. A. M. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-crítica às teorias críticas. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-15.

_____; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Organização e formação do pensamento: análise de uma prática. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011, p. 1-14.

GOELLNER, S. V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. 1992, 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOMES, I. R.; CHAGAS, R. de Á.; MASCARENHAS, F. A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso da Body Systems. **Revista Movimento**, vol. 16, n. 04, p. 169-189, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1153/115316963010.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Introdução à filosofia da praxis**. Lisboa: Antídoto, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HEROLD JÚNIOR, C. **Da prática social à prática escolar**: um estudo da trajetória do pensamento moderno sobre a Educação Física. 2000, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

_____; LEONEL, Z. **A Educação Física e a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino**. Da prática social à prática escolar. Maringá: EDUEM, 2010.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C.; SAPELLI, M. L. S. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do Currículo Básico às atuais Diretrizes Curriculares. In: _____. (Orgs.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: UNICENTRO, 2010, p. 19-51.

JINKINGS, N. As formas contemporâneas da exploração do trabalho nos bancos. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. **O avesso do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

KONDER, L. **História das idéias socialistas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KÖNIG, M. Livros didáticos com teor político-ideológico preocupam educadores. Esporte é tratado no Paraná como instrumento de dominação das massas pelo capitalismo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 23 set. 2007. Caderno Educação, p. 4.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.;

SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da Escola Pública**. Elementos para a crítica da Teoria Liberal da Educação. 1994, 258f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. O Pensamento de Marx e sua atualidade. **Perspectiva**, ano 10, n.18, p. 45-60, ago./dez. 1992.

_____. Prefácio. In: Lucas, M. A. O. F. **Conteúdos escolares**: um debate histórico sobre temas transversais. Maringá: Eduem, 2007, p. 9-14.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LIMA, W. Educação Física: força, leveza e equilíbrio. In: **Mocidade**. Tatuí: CASA, Ago., n. 344, 1986, p. 2-3.

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la Educación**. Madrid, España: AKAL, 1986.

_____. **Carta a respeito da tolerância**. São Paulo: Ibrasa, 1964.

_____. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Linguagem e pensamento. Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unilateral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: CIA Brasil Editora, [194-?].

_____. **Sistemas e Métodos de Educação Física**. 3. ed., v. 1. [S.l.: s.n.], [194-?].

MARONEZE, L. F. Z. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de Educação Básica do Estado do Paraná** (1995-2002). 2011, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MARX, K. A assim chamada acumulação primitiva. In: _____. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, v. II, cap. XXIV, p. 339-381.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O Capital**. Crítica da economia política. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985, Livro I, v. I, cap. XII, p. 386-422.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura social e formas de consciência II**. A dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, P. R. **Mediação e processo de aquisição de conhecimento**. 2007, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

MONTAIGNE, M. de. **Ensaaios**. Rio de Janeiro: Otto Pierre Editores, 1980.

_____. **Ensaaios**. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, D. L. **Cultura e Educação Física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

NAGEL, L. H. Educação Física: em busca de seu eixo epistemológico. Pressupostos filosóficos da Educação Física. In: COUTINHO, A. G.; NAGEL, L. H.; GUILHERMETI, P. (Orgs.). **Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrítica**. Maringá, PR: [s.n.], 1994, p. 24-47.

NASCIMENTO, C. P. N. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010, 248f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. 2007, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004, 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; GOULART, Á. M. P. L. Desenvolvimento e educação dos sentimentos na atualidade. **Intermeio**, v. 12, n. 23, 2006, p. 22-35.

PARANÁ, Portal Educacional do Estado. **Professor emérito da Unicamp elogia o Livro Didático Público do Paraná**. 22 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.codic.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=992>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Carta que acompanhou a 1ª edição do Livro Didático Público**. Departamento de Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba: SEED-PR, 2003 (Versão eletrônica). Disponível em: <<http://www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. **Livro Didático Público – Educação Física**. Ensino Médio/vários autores – Curitiba: SEED-PR, 2006, 232 p.

_____. **Livro Didático Público – Educação Física**. Ensino Médio/vários autores. 2. ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007, 248 p.

_____. **Projeto Folhas, feito por quem mais entende de Educação**: você. (Manual de produção). Curitiba: SEED-PR, 2004.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física**. Introdução à crítica da Educação Física do esporte e da recreação. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

PINHEIRO, I. A.; PINHEIRO, R. R. Organização científica do trabalho reinventa um mercado tradicional: o caso do fitness. **RAE eletrônica**, v. 5, n. 2, jul./dez., 2006, p. 1-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: Contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

QUELHAS, Á. de A. O profissional de Educação Física no segmento *fitness*: uma análise a partir da categoria marxista de trabalho produtivo. In: Seminário do Trabalho. 7., 2010, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2010, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagruel**. Volume I. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

_____. **Gargântua e Pantagruel**. Volume II. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 37-63.

_____. **Educar e conviver na cultura global**. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias** (Este texto foi elaborado como uma síntese pessoal, a partir de um conjunto amplo de estudos). [200-?]. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. [200-?]. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2183-6.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED-PR, 2010, 150 p.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. de M. e. Carta do Secretário. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público – Educação Física**. Ensino Médio/vários autores. 2. ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007, 248 p.

SILVA, N. P. e. **Ginástica com música**. Ginástica e calistenia: o plano skarstrom e Wood. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1960.

SKINNER, B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: _____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972, p. 9-26.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOARES, C. L. **Educação Física**. Raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, 1996, p. 6-12.

_____. **Imagens da Educação no corpo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-40.

SOUZA, M. das G. de. Apresentação. In: CONDORCET, M. J. A. N. de C., Marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SPIRKIN, A. G. Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento. In: GORSKI, D. P. (Org.) **Pensamiento y lenguaje**. Montevideo – Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos, 1959, p. 9-93.

TAFFAREL, C. N. Z. Esporte na escola e o esporte de rendimento: Reafirmando o marxismo contra as ilusões e imposturas intelectuais. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 189-196.

TEIXEIRA, P. P. Capa. In: ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TESCHE, L. **O Turnen a educação e a educação física nas escolas teuto-brasileiras, no Rio Grande do Sul: 1852-1940.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, janeiro de 2005, ano IV. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>>. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. **A crise das ciências sociais.** [200-?]. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/a_crise_das_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na América.** Leis e costumes. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOSCANO, M. **Teoria da Educação Física brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional.** 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIEIRA NETO, J. M. Educação Física e Indústria Cultural. **Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 9/10, p. 1019-1044, set./out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/1172/815>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas.** Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia.** Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 25-42.

XAVIER NETO, L. P; ASSUNÇÃO, J. R. **Educação Física (Saiba Mais).** Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, 2005.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio Psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987.