

---

## LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POTENCIAL FORMATIVO

**Eduardo Borba Gilioli\***

**Maria Terezinha Bellanda Galuch\*\***

\* Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – FACINOR; Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED  
 eduardoborbagilioli@hotmail.com

\*\* Universidade Estadual de Maringá – UEM. Universidade de São Paulo – USP. mtbgaluch@uem.br

### Resumo

O Livro didático público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF) é a primeira sistematização didática de conteúdos da Educação Física para a educação básica assumida pelo poder público. Norteados pela abordagem crítico-superadora, vertente marxista da Educação Física, esse material didático opõe-se ao esvaziamento de conteúdos observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que remete à reflexão sobre o potencial formativo do LDP-EF. O objetivo deste artigo é analisar, à luz do materialismo histórico-dialético, como e em que medida os conteúdos sistematizados no LDP-EF contribuem com a formação dos alunos. Para tanto, busca retomar o processo histórico de constituição da Educação Física e o papel assumido por essa disciplina em decorrência da reestruturação da produção. Foram analisados, ainda, documentos oficiais que influenciaram o LDP-EF, como o Relatório Delors, os PCN e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física. Os resultados revelam que, apesar de se opor aos PCN, o LDP-EF guarda assemelhas com as orientações criticadas: realça a solidariedade e a cooperação formais e propõe atividades que prescindem do conhecimento sistematizado relacionado à cultura corporal. Em outros momentos, porém, relaciona os conteúdos específicos da Educação Física à totalidade social, abrindo possibilidades de compreensão e de transformação da realidade.

**Palavras-chave:** livro didático, formação, Educação Física.

### Abstract: Public didactic book of Physical Education: formative potential.

The Physical Education Textbook in the public education system of the State of Paraná (LDP-EF) is the first didactic content of Physical Education for basic systematic education adopted by the government. Directed by the critical-overcoming approach, a Marxist view of Physical Education, this course curriculum opposes emptying contents observed in the National Curriculum Parameters (PCN), which leads to reflection on the educational potential of the LDP-EF. The objective of this paper is to analyze, in the light of historical and dialectical materialism, how and to what extent the systematized contents in the LDP-EF contribute to the training of students. Therefore, it seeks to summarize the historical process of consolidation of Physical Education and the role played by this course due to the restructuring of the production; were also analyzed official documents that influenced the LDP-EF, as the Delors Report, the PCN and Physical Education Curriculum Guidelines. The results show that despite opposition of the PCN the LDP-EF holds resemblance to the criticized guidelines: emphasizes solidarity and formal cooperation and proposes activities that leaves out of consideration the systematized knowledge related to physical culture. At other times, however, lists the specific content of Physical Education social totality, opening up possibilities for understanding and transforming reality.

**Keywords:** textbook, formation, Physical Education.

potencialidades do país (BRASIL, 1976, p. 53).

## Introdução

Entre as várias tendências pedagógicas da Educação Física, independentemente do referencial teórico que cada uma delas assume, não há divergência sobre a necessidade de se levar em consideração as práticas da Educação Física escolar como um corpo de conhecimentos relacionados à aptidão física e saúde portanto. Entretanto, hegemonicamente, a disciplina de Educação Física vincula-se a paradigmas biológicos, segundo os quais o corpo é analisado predominantemente em seu aspecto natural e a-histórico. Esse tipo de formação imputa ao indivíduo a responsabilidade por se manter forte, saudável e produtivo para a harmonia da sociedade capitalista, secundarizando os condicionantes de ordem social.

Especialmente no período da ditadura militar, as aulas de Educação Física, pautadas no paradigma da aptidão física e saúde, visavam à conformação dos indivíduos tanto aos padrões de produção taylorista-fordista, em expansão no Brasil, como ao modelo político centralizador da época.

Nesse contexto, o esporte se torna o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física com o objetivo de formar atletas de alto nível para representar o Brasil em competições internacionais, por conseguinte, as disputas olímpicas se inseriam na batalha ideológica da Guerra Fria, sendo que a quantidade de medalhas conquistada por um determinado país era utilizada para justificar a superioridade de seu modelo econômico.

Percebemos na Lei n.º 6.251 de 08 de outubro de 1975, que instituiu as normas gerais sobre os desportos, a relação de causa e efeito entre o esporte escolar e o esporte de alto nível atribuída pela Política Nacional de Educação Física e Desportos.

Entende-se a educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário. Nestas circunstâncias, o ideal de relacionamento entre os três elementos é o de possibilitar o crescimento progressivo da escala e da qualidade das atividades físicas, organizadas de acordo com as

As influências do paradigma da aptidão física e saúde e do esporte de alto nível podem ser percebidas na forma com que o ensino da Educação Física era organizado em parte do período ditatorial, como expressa o Decreto Lei n.º 69.450, de 01 de novembro de 1971, que institui a obrigatoriedade da Educação Física a todos os níveis de ensino: 1- a Educação Física era entendida como atividade física e não como componente curricular como as demais áreas do conhecimento; 2- as aulas eram denominadas de sessões por estarem vinculadas à perspectiva de treinamento físico; por isso, não podiam ser concentradas em um só dia, para a recuperação física dos alunos; 3- as turmas eram separadas por sexo e havia a indicação de selecionar os alunos também por nível de aptidão física; 4- a participação em treinamentos e em competições esportivas realizadas fora da escola era considerada atividade curricular para fins de assiduidade dos alunos; 5- uma vez que aulas/sessões eram essencialmente práticas, alguns alunos eram dispensados como os que cumpriam carga horária de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, os prestadores de serviço militar, os maiores de trinta anos e alguns alunos com limitação física; 6- a avaliação era feita por testes que mediam as capacidades físicas dos alunos (BRASIL, 1971, in BRASIL, 1972).

Como o rendimento esportivo de alto nível norteava as práticas da Educação Física nesse período, havia a ênfase à perfeição técnica dos fundamentos esportivos, por isso era necessário repetir os gestos esportivos e automatizar os movimentos corporais, o que de certa forma respondia à demanda formativa do trabalho repetitivo e mecânico da produção rígida. Nesse modelo de ensino da Educação Física a relação entre professor e aluno se apresentava como a relação entre treinador e atleta (SOARES, 2005).

Em meados da década de 1980, o movimento crítico da Educação Física, impulsionado pela abertura democrática, critica as funções até então desempenhadas pela Educação Física na sociedade, principalmente por contribuir para formar cidadãos acríticos. Alguns representantes desse movimento, vinculados à teoria marxista, sistematizaram a abordagem crítico-superadora, tendência da Educação Física que toma como objeto de

estudo a reflexão sobre cultura corporal, em oposição<sup>1</sup> ao paradigma da aptidão física e saúde. Essa crítica se refere em grande medida ao modelo de Educação Física do período ditatorial brasileiro, por conseguinte, combate o tecnicismo esportivo.

A abordagem crítico-superadora propõe um ensino em que os conteúdos da Educação Física sejam abordados de forma contextualizada em sua relação com a estrutura econômica, política e cultural das relações de produção capitalista, de forma a vislumbrar a possibilidade de indivíduos emancipados numa sociedade realmente emancipada. Por sua vez, essa tendência pedagógica influenciou o processo de elaboração do Livro didático público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF), primeira experiência de sistematização dos conteúdos da Educação Física para o ensino básico assumido pelo poder público.

O LDP-EF foi elaborado com a participação de professores da rede estadual de ensino básico do Estado do Paraná e publicado no ano de 2006. No ano de 2007 foi revisado, ampliado e distribuído a todos os alunos do ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Quanto à sua estrutura, o LDP-EF é organizado da seguinte forma: 1- Carta do secretário (p. 4); 2- mensagem aos estudantes (p. 5-7); 3- sumário (p. 8-9); 4- apresentação (p. 10-11) e, na sequência, os capítulos organizados por blocos de conteúdos estruturantes, previamente precedidos de uma análise de seus conteúdos estruturantes, como apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Organização dos capítulos do LDP-EF, em blocos de conteúdos estruturantes.

Conteúdos Estruturantes	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! (p. 127-138). 9- Os segredos do corpo (p. 141-152).
Luta	10- Capoeira: jogo, luta ou dança? (p. 157-169). 11- Judô: a prática do caminho suave (p. 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).

Fonte: Paraná, 2007.

Esse documento é embasado nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física do Estado do Paraná (DCE-EF), sendo que o início do processo de elaboração das DCE-EF ocorreu em 2003 e sua atual versão data de 2008.

As DCE-EF foram produzidas em resposta ao entendimento, por parte dos representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), de então, de que os PCN teriam reduzido a importância do conhecimento sistematizado do ensino, em grande medida pela inclusão dos ‘temas transversais’, empobrecendo a formação dos alunos.

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

<sup>1</sup> Ferreira Neto (1999) chama a atenção para o fato de que a crítica ao paradigma da aptidão física e saúde não pode desconsiderar a íntima ligação entre a atividade corporal e o desenvolvimento da aptidão física, independentemente do regime político ou do modo de produção. O que deve ficar claro é que as críticas dos representantes da abordagem crítico-superadora se referem à finalidade do desenvolvimento da aptidão física e saúde que é a manutenção da sociedade de classes e a exploração do homem pelo homem.

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).

As DCE-EF criticam o processo de diluição dos conteúdos da Educação Física operada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o ensino médio (PCN-EM), sobretudo, pelo fato de esse documento propor a “[...] retomada<sup>2</sup> da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde” (BRASIL, 1999, p. 69). Mas, apesar das divergências entre os PCN-EM e as DCE-EF, ambos os documentos convergem na crítica ao tecnicismo esportivo das aulas de Educação Física, particularmente da década de 1970.

Os PCN-EM, ao assumirem a perspectiva da aptidão física e saúde, não mais a vinculam, predominantemente, ao esporte como ocorria no período da ditadura militar, uma vez que reconhecem as influências negativas desse momento histórico para a 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).

Nos termos do LDP-EF o ensino tecnicista é contrário à reflexão sobre as práticas corporais, por isso é necessário superar a

[...] 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, 2007, p. 10).

Uma vez que o LDP-EF é a primeira experiência de sistematização dos conteúdos da Educação Física com fins didáticos para o ensino básico, sofre a influência da abordagem crítico-superadora e se opõe ao modelo formativo dos PCN-EM, qual o potencial formativo do LDP-EF?

Tendo em vista a questão acima, o objetivo deste artigo é refletir sobre a organização dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física de forma a contribuir para a formação dos alunos, bem como analisar os limites e as possibilidades formativas da organização dos conteúdos da Educação Física do LDP-EF.

Levando-se em consideração os objetivos traçados, recorreremos à pesquisa bibliográfica como forma de revisar algumas obras que retratam a gênese da Educação Física como componente curricular da escola pública, tanto na Europa como no contexto brasileiro, atrelado ao processo de reestruturação produtiva que influencia o remodelamento do Estado. Também recorreremos à pesquisa documental como forma de compreendermos os novos requisitos formativos demandados do cidadão contemporâneo e como essa demanda se expressa em documentos norteadores do currículo como o Relatório Delors, os PCN-EM, as DCE-EF e o próprio LDP-EF.

## Eixo norteador do Livro Didático Público – Educação Física

A crítica à sociedade capitalista é o aspecto central do LDP-EF como podemos verificar na passagem abaixo.

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, 2007, p. 11, grifos nossos).

<sup>2</sup> Castellani Filho (1999) critica a ‘retomada’ da vertente da aptidão física e saúde pelos PCN-EM, pois, de acordo com o autor, a Educação Física sempre esteve atrelada, em maior ou menor grau, por essa perspectiva.

Em grande medida essa crítica se limita à contestação da competição e do individualismo resultando em propostas de atividades que visam atenuar esses problemas na escola:

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, 2007, p. 74, grifos nossos).

Uma vez que no LDP-EF a crítica ao capitalismo apresenta insuficiências, as soluções propostas também são limitadas, pois, pensar na formação de valores e de atitudes para o desenvolvimento da sociedade é o mesmo que perpetuar o sistema que se critica. Essa necessidade de difusão do cooperativismo e da solidariedade formal como possibilidade de abrandar os problemas do sistema capitalista, presente desde a gênese da escola pública, permanece nas orientações dos organismos internacionais, como ilustra o Relatório Delors:

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 virarmos 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).

A necessidade de se difundir uma cultura de paz, aparentemente com tom humanizador revela-se como uma forma de manter as relações sociais de produção que impedem a emancipação, de maneira a atender às necessidades do capital em detrimento da formação humana de todos os indivíduos.

Como um dos principais objetivos do LDP-EF é a formação de valores e a convivência harmoniosa entre os alunos, sem o desenvolvimento da consciência do individualismo, frieza e competição que imperam na sociedade, em vários momentos ocorre o

esvaziamento do conteúdo específico da Educação Física, assim como nas proposições dos PCN-EM criticados pelo próprio LDP-EF e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do respeito mútuo entre os indivíduos também não acontece, já que acaba repetindo os mesmos procedimentos que imperam fora da escola.

No LDP-EF a diluição dos conhecimentos relacionados à cultura corporal também sofre a influência da coincidência equivocada entre critério de avaliação e capacidade argumentativa, presente nas DCE-EF.

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).

O exemplo acima indicia uma compreensão de que a capacidade de argumentação é um processo independente do conteúdo da própria argumentação, o que de fato não é possível, mas a suposta 'liberdade' de argumentação é uma forma de imprimir aos indivíduos a sensação de participação e de pertencimento, necessárias à coesão social. Dessa forma, o mais importante em um debate não seria saber quem venceu, mas quais foram os melhores argumentos e a livre opinião pessoal, a exemplo das propostas abaixo:

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, 2007, 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, 2007, p. 107).

Percebemos que, mesmo que o LDP-EF traga elementos importantes para a compreensão dos conteúdos da Educação Física à luz da sociedade que os engendra, em algumas

propostas de atividades, ao se propor a romper com a competição, acaba a reproduzindo, quando poderia promover uma reflexão sobre a competição como forma de hierarquização e dominação. Os textos pouco contribuem para fundamentar as respostas dos alunos, de modo a que o objeto de conhecimento seja, de fato, conhecido, como no exemplo a seguir:

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, 2007, p. 52, grifos nossos).

Em outros momentos, as atividades exigem a resolução de problemas, amparando-se em conhecimentos do cotidiano, em vivências:

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, 2007, p. 40).

Nesse caso, o texto poderia ser dispensado. Portanto, ambos os exemplos acabam reforçando a livre argumentação dos alunos, calcada na vivência e não na experiência, tal como a define Benjamin (2012).

Mesmo o LDP-EF, criticando o modelo formativo apregoado pelos organismos internacionais expresso no Relatório Delors e nos PCN-EM, assemelha-se a esses documentos ao propor atividades que a princípio formariam alunos 'críticos' e 'autônomos', no entanto, o próprio conceito de crítica foi reformulado pelas atuais orientações curriculares oficiais, significando não mais o aprofundamento no objeto da crítica, mas a 'liberdade' de expressar pontos de vista. Essa ampliação da liberdade política defendida pelo pensamento (neo)liberal tem por objetivo atenuar os problemas estruturais pelo discurso.

### Efeitos da crítica sobre a cultura corporal

No LDP-EF, por influência da abordagem crítico-superadora, um dos objetivos anunciados é proporcionar aos alunos a reflexão sobre a cultura corporal. Essa perspectiva é sistematizada no período pós-ditadura e reflete o esforço de representantes da Educação Física em superar o paradigma da aptidão física e saúde e o tecnicismo esportivo que predominava no regime militar.

Por sua vez, a crítica feita pelo LDP-EF ao esporte incide sobre a padronização das técnicas corporais e 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, 2007, p. 13).

Nesse sentido, ser crítico para o LDP-EF, passa pelo combate a qualquer forma de padronização e de estereótipo. Segundo o próprio material,

[...] 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, 2007, p. 150).

Essa citação demonstra a oposição à padronização levada ao extremo a ponto de se afirmar o reconhecimento dos 'próprios limites' prescindindo do reconhecimento de padrões humanos.

Tentando superar a padronização que limita a autonomia dos indivíduos, o LDP-EF nega também os modelos que poderiam conferir originalidade à formação humana, desconsiderando que:

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).

Mesmo que o LDP-EF afirme que se deve superar o tecnicismo e não desconsiderar a técnica, em alguns momentos as atividades propostas visam apenas o prazer e o divertimento dos alunos sem levar em consideração a especificidade dos movimentos corporais.

Sendo assim, o LDP-EF propõe a (re)criação “[...] do conceito de esporte, por meio de uma intervenção consciente.” (PARANÁ, 2007, 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, 2007, p. 15).

No entanto, é importante ressaltar que:

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 fator que contribui para o desprestígio da técnica no LDP-EF é a compreensão do automatismo apenas em seu aspecto negativo:

A não reflexão sobre o movimento o torna mecanizado/automatizado, e romper com isto não é tão fácil, não é? (PARANÁ, 2007, p. 198).

Para Kosik, o homem necessita realizar várias ações vitais automatizadas e essas

[...] 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).

O que deve ser explicado é que o automatismo é a capacidade de os homens dominarem determinados mecanismos que possibilitam a liberação da consciência e dos movimentos corporais para outras atividades. A crítica deve ser feita ao uso que se faz da automatização e não do automatismo; a crítica deve se referir ao fato de a técnica ter se tornado um fim em si mesma.

Como o processo de automatização das ações motoras subentende a apropriação de determinadas técnicas corporais e o automatismo é compreendido no LDP-EF predominantemente como a 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, 2007, p. 15, grifos nossos).

Após analisar os trabalhos acadêmicos apresentados nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte realizados, respectivamente nos anos de 1999, 2000 e 2001, Mello sintetiza o que representa ser crítico em Educação Física no atual contexto histórico o qual o LDP-EF faz parte.

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).

A apologia à liberdade individual, própria do contexto político neoliberal, vincula-se à

valorização da diversidade, especialmente em sua vertente cultural. Entretanto:

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).

Sendo assim, percebemos que a exaltação da diversidade cultural tem por objetivo apresentar uma sociedade justa, ou seja, um 'capitalismo humanizado' pelo discurso, enquanto a prática social permanece injusta e excludente.

No LDP-EF verificamos o reflexo do discurso da valorização da diversidade cultural pela ênfase dada à pluralidade da cultura corporal.

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, 2007, p. 23, grifos nossos).

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 de produção 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).

Uma vez que o processo de interdependência econômica entre as nações se intensifica, faz-se urgente o apelo para a difusão

da tolerância como forma de se evitar conflitos que prejudicariam a estabilidade do sistema econômico.

Após expor em linhas gerais os limites formativos do LDP-EF passamos para a análise das possibilidades formativas desse material didático.

### Possibilidades formativas do livro didático público - Educação Física

Verificamos que a formação proposta no LDP-EF assemelha-se às proposições dos PCN-EM, as quais, por sua vez, são norteadas pelos princípios educacionais contidos no Relatório Delors, quais sejam, os da formação para a cidadania (GALUCH, 2004; MIRANDA, 2007, SFORNI, 2010; GALUCH, 2011).

Tanto as análises da gênese da escola pública quanto à da inserção da Educação Física como componente curricular 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.

A necessidade de aprimorar a exploração do trabalho faz com que o sistema capitalista remodele-se constantemente, mas sem alteração da 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 tanto dos PCN-EM quanto 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 há uma semelhança aos princípios expressos em outros 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 esteja voltado mais para a formação da cidadania, 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.

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.

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: ‘Ouviu-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, 2007, 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 exemplos a seguir.

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, 2007, 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, 2007, 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. [...]. 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 plasmam 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).

Compreendemos que a possibilidade formativa do LDP-EF reside, ainda que de forma esparsa, nas relações estabelecidas entre o contexto econômico, político e cultural e o objeto de ensino da Educação Física, de forma a contribuir tanto para a compreensão da realidade como abrir possibilidades de intervenção nessa realidade.

### Considerações finais

O caminho percorrido neste artigo 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 empenho 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.

### Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. revista - São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128. (Obras Escolhidas, v. 1).

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 489-511, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/10.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

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: \_\_\_\_\_. Departamento de Educação Física e Desportos. **Revista Brasileira de Educação Física**, Brasília: MEC, 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: MEC, 1976.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume II. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro.** Percurso, paradoxo e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

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.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola.** A educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

GALUCH, M. T. B. **Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental.** 2004. 200f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a organização do ensino e formação no contexto das relações sociais de produção. **Revista Internacional d'Humanitats**, CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona, n. 21, p. 59-68, jan./jun 2011. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih21/P59a68.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1862>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MIRANDA, P. R. **Mediação e processo de aquisição do conhecimento.** 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Livro Didático Público – Educação Física.** Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.

SFORNI, M. S. de F. 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, p. 97-110.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 6-12, 1996.

\_\_\_\_\_. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2005.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

*Recebido em: 20/10/2013*

*Aceito em: 19/11/2013*