



Colégio Brasileiro de CIÊNCIAS DO ESPORTE



RENOVAÇÕES, MODISMOS
E INTERESSES

X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

20 A 25 DE OUTUBRO DE 1997
GOIÂNIA - GOIÁS

ANAIS - VOLUME I

Patrocínio:



Ministério
Extraordinário
dos Esportes
INDESP



Apoio:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE GOIÁS - ESEFEGO



GOVERNO DA
CIDADE DE
GOIÂNIA

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO



ANNAIS

VOLUME I

UNIDADE FEF

N.º BRANCA:

796

C#6a

V _____ Ex. _____

TOMBO B: 7402559

PROD 9800395

C D

PRECOTO \$ 11,00

DATA 01/04/98

N.º CPI) FEF/8555

APRESENTAÇÃO

Outubro de 1997, tempo do X CONBRACE. Momento privilegiado para o reencontro de pesquisadores e acadêmicos das Ciências do Esporte. Momento também para que nós, Direção Nacional e Secretarias Estaduais, prestemos contas aos associados do Colégio das ações desenvolvidas nos últimos dois anos. E foram muitas. Certamente aquém do que nos havíamos proposto, mas sem dúvida o bastante para acreditarmos ter avançado no processo de consolidação da área e da entidade no cenário científico brasileiro.

Para além dos aspectos administrativos internos e das relações Direção/Secretarias/Associados, temos buscado inserir o CBCE nas principais discussões nacionais no campo da Educação Física/Ciências do Esporte. O debate sobre os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) mobilizou a comunidade da área, cujos pareceres estão a demonstrar os limites teóricos e as contradições da proposta do MEC. De igual forma, a ambigüidade do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem exigindo tomadas de posição contra iniciativas apressadas de algumas instituições de ensino, de caráter público e privado. Também vimos intervindo na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação profissional em Educação Física, que devem ser definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por outro lado, a participação do CBCE na última Reunião Anual da SBPC oportunizou marcar nossa posição sobre a questão da pesquisa em Ciências do Esporte, diretamente com o CNPq.

Estas e outras iniciativas, ao lado do compromisso de continuarmos veiculando a produção acadêmica da área através da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, nos credenciaram a dar continuidade à proposta político-administrativa, em novo mandado concedido por expressivo número de sócios votantes. Esperamos retribuir esta confiança, intensificando esforços coletivos a fim de que o CBCE continue a ser, e cada vez mais, uma entidade científica comprometida com a produção e a sociabilização de conhecimentos que contribuam para a prática escolar de Educação Física e para as práticas esportivas da sociedade. E que o X CONBRACE sirva para uma nova caminhada neste sentido. Pois bem, caminhemos.

*Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Direção Nacional e Secretarias Estaduais*

DIRETORIA DO CBCE

Presidente

Elenor Kunz

Vice Presidente

Amaury A. Bássoli de Oliveira

Diretora Científica

Eustáquia Salvadora de Sousa

Diretor Administrativo

Paulo Ricardo C. Capela

Diretor Financeiro

Iracema Soares de Sousa

Diretor de divulgação

Giovani de Lorenzi Pires

SECRETARIAS ESTADUAIS

Alagoas/Al

Prof. Nelza de Lourdes Frederico Fumes

Amapá/AP

Prof. Antônio Cesar Leite Lobato

Amazonas/AM

Prof. Geraldo Antunes Maciel

Bahia/BA

Prof. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Brasília/DF

Prof. João Alberto Lisot

Ceará/CE

Prof. José Osmar Vasconcelos filho

Espírito Santo/ES

Prof. José Luiz dos Anjos

Goiás/GO

Prof. Jandernaide Resende Lemos

Maranhão/MA

Prof. Agripino Alves Luz Júnior

Mato Grosso/MT

Prof. Beleni Salete Grandó

Minas Gerais/MG

Prof. Dinah Vasconcellos Terra

Para/PA

Prof. Edelweiss de Souza Guedelha

Paraíba/PB

Prof. Pedro de Almeida Pereira

Paraná/PR

Prof. Alexandre França Salomão

Pernambuco/PE

Prof. Savio Assis de oliveira

Piauí/PI

Prof. Maria Vilma G. Campelo

Rio de Janeiro/RJ

Prof. Victor Andrade de Melo

Rio Grande do Norte/RN

Prof. José Pereira de Melo

Rio Grande do Sul/RS

Prof. Fátima Maria Piloto

Santa Catarina/SC

Prof. Elenor Kunz

São Paulo/SP

Prof. Edgard Matiello Junior

Sergipe/SE

Prof. Solange Lacks

Tocantins/TO

Prof. Joaquim R. A. N. Nunes

Coordenação /Goiás

Jandernaide Resende Lemos

Tesouraria

Antônio Celso Ferreira Fonseca

Secretaria

Nivaldo Antônio Nogueira David

Organizadoras dos Anais:

Eustáquia Salvadora de Sousa

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Formatação e diagramação:

Maria Eunice da Costa Baracho

Obs.: A revisão dos textos é de responsabilidade dos seus autores.

Capa: projeto e arte: **GEP - GRÁFICA**

EDITORA POTÊNCIA

PATROCÍNIO

Governo Federal - INDESP

Governo do Estado de Goiás

Secretaria de Educação e Cultura

Secretaria de Esportes e Lazer

APOIO

Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq

Universidade Federal de Goiás/Faculdade de

Educação Física

Escola Superior de Educação Física de Goiás

Governo da Cidade de Goiânia/Secretaria

Municipal de Educação

Faculdade de Educação da UFMG

Centro de Desportos da UFSC

Í N D I C E

Palestra de Abertura e Mesas Redondas Educação e futuro olhando ao longe Prof. Pedro Demo	01
Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira Lino Castellani Filho	18
Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional e Educação Física Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG	20
A formação profissional em Educação Física e Esportes Vicente Molina Neto - ESEF/UFRGS	36
Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira Lino Castellani Filho	45
Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional e Educação Física Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG	61
A formação profissional em Educação Física e Esportes Vicente Molina Neto ESEF/UFRGS	63
GTT.1.1. A produção teórica elaborada nos anos 80/90 sobre a Educação Física escolar: a crítica da determinação das estruturas macrossociais. Elementos para repensar a trajetória histórica da Educação Física na escola. Francisco Eduardo Caparroz	72
GTT.1.2. O adeus à Educação Física “progressista” Homero Luis Alves de Lima	83
GTT.1.3. Entre duas concepções pedagógicas de Educação Física: uma síntese <i>com proposta</i> Pedro Rodolpho Jungers Abib	89
GTT.1.4. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	94

GTT.1.5. Educação Física escolar: a cidadania negada Aneleyce Teodoro Rodrigues	102
GTT.1.6. A incorporação da alteridade como caminho para a construção da cidadania Katia Rubio, Jocimar Daolio	109
GTT.1.7. A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político da escola: a polêmica do discurso superador Roseane Soares Almeida	114
GTT.1.8. A prática pedagógica do profissional de Educação Física & Esporte no âmbito escolar: um estudo de caso. Juliana Maia da Silva	122
GTT.1.9. O planejamento participativo subsidiando uma perspectiva de democratização da escola pública através da Educação Física escolar Cristiane Antunes Dias de Oliveira, Hamilton Fernando Souza, Paula Virginia Malater D' Almeida	130
GTT.1.10. Educação Física escolar: seleção, reorganização e sistematização de conteúdos de ensino Marcílio Souza Júnior	138
GTT.1.11. Projeto construindo um planejamento para a disciplina de Educação Física Ingrid Mariane Baecker, Isabel Cristina Baggio, Luciana Marotto Homrich, Cinara Valency Enéas Murmann	146
GTT.1.12. Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física Ana Verônica Silva da Costa, Celi Taffarel, Joseir Gonçalves, Roseane Solares de Almeida	155
GTT.1.13. Possíveis caminhos para a avaliação Alex Fensterseifer	162
GTT.1.14. O significado da Educação Física para os alunos do ensino noturno Zirlene Adriana dos Santos	169
GTT.1.15. O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante José Ângelo Gariglio	177
GTT.1.16. Ginástica/Educação Física: aproximações historiográficas Fernanda Simone Lopes de Paiva	190

GTT.1.17. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX Carmen Lúcia Soares	200
GTT.1.18. O esporte-educação na escola doméstica de Natal na década de 60 Edmilson Pinto Albuquerque, Ligyanne Karla de Alencar, Taise Soares da Costa, Katia Brandão Cavalcanti	206
GTT.1.19. Teorias de educação do corpo: de Wilhel Reich às práticas corporais alternativas Sara Quenzer Matthiesen	212
GTT.1.20. O controle do corpo da criança na escola Fernando Cesar de Carvalho Moraes	218
GTT.1.21. O silêncio e as falas dos corpos-sujeitos nas práticas de educação física de uma escola pública Maria Simone Vione Schwengber	225
GTT.1.22. Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes nos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG Sergio Servulo Ribeiro Barbosa	231
GTT.1.23. El trabajo perceptual en la relacion del hombre con el medio natural PICH, Santiago, Ingrid Mariane Baecker	239
GTT.1.24. A criança cidadã e outras crianças: história europeia e a atualidade brasileira Verônica Regina Muller	247
GTT.1.25. As expressões simbólicas nas atividades lúdicas realizadas com as crianças na pré-escola Jorge Fernando Hermida	254
GTT.1.26. A hora de ... A Educação Física na pré-escola Deborah Thomé Sayão	261
GTT.1.27. Teorias sócio-constructivas de desenvolvimento infantil: avanços e distorções na Educação Física brasileira Rubia-Mar Nunes Pinto	269

GTT.1.28. A Educação Física participando da construção de uma proposta de educação infantil José Alfredo Oliveira Debortoli, Kátia Euclýdes de Lima e Borges	273
GTT.1.29. A Educação Física na perspectiva da construção da cidadania Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Luciane Paiva Alves de Oliveira	282
GTT.1.30. Projeto inova e intervir educar pela pesquisa em Educação Física Célia Aparecida Villordo, Rogeria Maria Ricetti, Consultor: Pedro Demo	288
GTT.1.31. A tematização dos conteúdos das aulas de Educação Física e seus valores Ingrid Marianne Baecker, Isabel Cristina Baggio	293
GTT.1.32. Cultura corporal das crianças em uma escola pública de Maringá: um estudo de caso Ivan Marcelo Gomes, Verônica Regina Muller	301
GTT.1.33. Planejamento participativo em Educação Física escolar no 1º grau menor. O conhecimento científico e o saber cotidiano da educando na prática pedagógica escolar. Marcelo P. de A. Ferreira (Russo)	306
GTT.1.34. Educação Física na escola: possibilidades e limites Suraya Cristina Darido, Zenaide Galvão	311
GTT.1.35. Jogo como conteúdo de ensino da Educação Física Shirley Camêlo	317
GTT.1.36. Prazer de competir: relato de experimentos críticos/sociais na construção de uma metodologia de jogos internos escolares Marcelo Fernando Bulhões Martins	320
GTT.1.37. O esporte na aula de Educação Física: um fator de inclusão ou exclusão do aluno? Eliene Lopes Faria	324
GTT.1.38. O Esporte na Educação Física: a sistematização na perspectiva crítico-superadora Cláudio Santos Júnior	333
GTT.1.39. Educação Física: o ensino do futebol na perspectiva crítico-superadora uma prática possível Gilberto Cabral de Mendonça	339

GTT.1.40. Organização e sistematização do conhecimento sobre o conteúdo esporte na escola: o que se faz, o que se diz e o que se propõe em Pernambuco Flávio Rogério de Barros Alves	345
GTT.2.1. Contribuições legislativas no âmbito do esporte e lazer Augusto Cesar Rios Leiro	348
GTT.2.2. Centro de Referência Regionalizado de Esporte e Lazer: proposta política da Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte - SMES - PBH Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, Patrícia Zingoni Machado de Moraes ...	352
GTT.2.3. “Alegría hoje e amanhã!” Políticas públicas de esporte e lazer para Belém-PA Pedro Paulo Maneschy, Lucília da Silva Matos, Andréa Everton, Roseli Sousa ..	359
GTT.2.4. Reflexão a respeito das políticas públicas de lazer a partir de um estudo de caso na cidade de Viçosa-MG Silvio Ricardo da Silva, Giuliano Gomes de Assis Pimentel	365
GTT.2.5. Programas de Educação Física nas escolas da cidade do Recife Ana Rita Lorenzini	373
GTT.2.6. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesse e necessidades Meily Assbú Linhales	377
GTT.2.7. Construção de uma proposta pedagógica da Educação Física da rede pública de ensino de Cuiabá Beleni Saléte Grandó	385
GTT.2.8. Implantação e implementação da proposta curricular para o ensino da Educação Física nas escolas municipais de Cuiabá Elisabeth dos S. R. de Almeida, Elizete Alves de Arruda, João Vaz P. de Barros Neto, Paulo Eduardo dos Santos	387
GTT.2.9. Construção das diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC: um processo coletivo Clarice Fonseca Maurer	392
GTT.2.10. O ensino fundamental no documento “Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC”: uma proposta para a transformação Paula Virginia Malatér D' Almeida	397

GTT.2.11. Construindo diretrizes pedagógicas para a Educação Física na educação infantil da rede de ensino de Florianópolis - SC Vera Lúcia Amaral Torres, Clésio Acilino Antônio	402
GTT.2.12. A construção da prática pedagógica na Educação Física na perspectiva da cultura corporal Valéria Sales dos Santos e Silva	408
GTT.2.13. Os contrastes do ambiente urbano: espaço vazio e espaço de lazer Ana De Pellegrin	416
GTT.2.14. Planejamento, gestão participativa e democratização da cultura corporal: cultura de massas ou cultura popular? Cidadania cultural ou uma cultura da cidadania? Jamerson de Almeida	423
GTT.2.15. Educação Física & qualidade de vida: um relato de competência na via da esfera pública em educação e saúde Aloisio Jorge de Jesus Monteiro	430
GTT.2.16. O papel da Educação Física no processo de redemocratização brasileira Andréa Lopes da Costa, José Jairo Vieira	436
GTT.2.17. Esporte no Sesi: projeto político e implicações no ensino da natação Maria Elizabete Barbosa de Castro	443
GTT.2.18. Trabalho infantil, lazer e evasão escolar: um estudo de caso no município de Santana do Cariri/CE Edilson Almeida de Melo	449
GTT.2.19. Políticas educacionais no Brasil: a reforma do Estado e os desafios para a formação de profissionais em Educação Física Paulo da Trindade Nerys Silva	455
GTT.2.20. Autoritarismo e Educação Física: implicações de sua práxis de 1986 a 1996 no Ceará Francisco de Assis Francelino Alves	462
GTT.2.21. Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás Lenir Miguel de Lima	468
GTT.2.22. Traços da Educação Física na ditadura militar: o discurso da “galinha dos ovos de ouro.” Jhon Harley Madureira Marques	474

GTT.2.23. Esporte, Minas Tênis Clube e construção cultural de Belo Horizonte: um projeto das elites	
Marilita Aparecida Arantes Rodrigues	483
GTT.2.24. Formação das Olimpíadas e suas influências políticas	
Flávia Martins de Souza	489
GTT.3.1. Marketing no futebol - a saída para a crise	
Geraldo José Piancó Junior	492
GTT.2.3. Uma nova imagem para o Centro Esportivo Miécimo da Silva	
José Antonio Barros Alves	500
GTT.2.3. Nacionalismo e o homem brasileiro na revista Educação Physica (1932-1945)	
Edivaldo Góis Junior	507
GTT.3.4. Brincadeiras de ontem e de hoje. Os jogos populares no espaço e no tempo ao redor do mundo	
Marisa de Oliveira Dias, Neide Gomes de Souza Conserva	514
GTT.3.5. A prática pedagógica em questão: possibilidade no trato com o conhecimento no Projeto Expressão - Kidlink House Espaço Ciência	
Paulo Ferreira Júnior	517
GTT.3.6. Fundamentos Teórico-metodológicos para o estudo da mediação da experiência lúdica pela tecnologia	
Alfredo Feres Neto	522
GTT.3.7. A mídia impressa e o “futebol de saias” do Brasil: uma análise dos Jogos Olímpicos de Atlanta 1996.	
Ana Julia Pinto Pacheco, Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior	529
GTT.3.8. A mídia no voleibol brasileiro masculino	
Ana Beatriz Latorre de Faria Pinheiro	537
GTT.3.9. A mídia na construção social do rodeio-esporte	
Giuliano Gomes de Assis Pimentel	544
GTT.3.10. Esporte globalizado e cultura de consumo	
Fernando Gonçalves Bitencourt	552
GTT.3.11. Globalização, cultura esportiva e Educação Física: primeiras aproximações	
Giovani De Lorenzi Pires	559

GTT.3.12. As razões da procura pelo curso de Educação Física nos últimos três anos. Leitura sobre os ingressos - ESEF-UPE José Nildo Alves Caú, Iris N. Libonati	568
GTT.3.13. Ginástica: conteúdo de reflexão e a prática em grupo Raquel Andrezzo	568
GTT.4.1. Convalidar uma dissertação: inovações pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola Marcelo Tavares, Alexsandro Britto, Maria Verônica Arrôxa, Valdir Alves e Vilde Menezes	569
GTT.4.2. As origens culturais da mundo lúdico do jogo: uma forma de despertar a identidade social no âmbito da escola Jean da Silva Menezes, Tereza França	574
GTT.4.3. A relação criança e adulto: dominação ou ...? Janísio Xavier de Souza	579
GTT.4.4. Educação de corpo inteiro: implicações e ambiguidades de um discurso Zenólia Christina Campos Figueiredo	583
GTT.4.5. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas Deborah Thomé Sayão	594
GTT.4.6. O comportamento imaginético e a mimesis na aprendizagem Marta Genú Soares Aragão	602
GTT.4.7. Avaliação em dança nas aulas de Educação Física: 3º ciclo das escolas básicas 2,3 do Concelho de Oeiras - Portugal Adriana de Faria Gehres	607
GTT.4.8. Metodologia do ensino da dança: tematizando fatos folclóricos Isabel Cristina V. Coimbra Diniz	613
GTT.4.9. Análise crítica das propostas metodológicas em Educação Física escolar: perspectivando a superação Bianca Newland's Marins, Gina Carla Dal Col, Isaura Aparecida Frederico, Patrícia Pereira de Souza, Wallace Rodrigues Guimarães, Wilson Porcaro Puga e Williane Machado Vargas, Zenólia C. Campos Figueiredo	620
GTT.4.10. A relação entre a sócio-motricidade e os jogos esportivos Jorge Augusto Borges Serique	630

GTT.4.11. Determinação da eficiência da pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos aplicada à Educação Física curricular da Universidade Católica de Goiás, na formação das consciências crítica e transformadora dos discentes da instituição Guilherme de Ávila Gonçalves, Larissa Maria Pereira Hesketh da Silva, Rosimary Silva Nunes	635
GTT.4.12. Enfoques curriculares predominantes no curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ Alvaro de Azeredo Quelhas	641
GTT.4.13. Aprendizagem cerebelar: uma discussão sob o enfoque da teoria tensorial Marcus Fraga Vieira	647
GTT.4.14. Desenvolvimento motor e a perspectiva dos sistemas dinâmicos Hélder Ferreira Isayama, Inara Marques	656
GTT.4.15. O ensino aprendizagem do voleibol: idéias dentro da perspectiva desenvolvimentista Arno Krug	661
GTT.4.16. O ensino dos esportes coletivos Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento	669
GTT.4.17. Implicações pedagógicas no ensino da ginástica rítmica desportiva (GRD) Heloisa de Araujo Gonzalez Alonso	673
GTT.4.18. A influência dos espaços físicos e materiais esportivos da escolas públicas no desempenho do professor de Educação Física Viktor Shigunov	679
GTT.4.19. A prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimento Rachel Costa de Azevedo Mello	687
GTT.4.20. Projeto de reorientação curricular em Educação Física escolar Sandra Maria Tedeschi, Moysés dos Santos Júnior	695
GTT.4.21. Educação Física, alfabetização e psicologia sócio-histórica: a educação com movimento Angela Brêtas	700
GTT.4.22. Significados das “coisas”: como interpretar o movimento em diferentes contextos? Ingrid Marianne Baecker, Cinara Valency Enéas Murmann	707

GTT.4.23. A concepção da interação social em aulas de Educação Física Ingrid Marianne Baecker, Sânia Carla Barasuol, Flávio Castagna de Freitas, Luciana Marotto Homrich, Hermann Vinicius de Oliveira Muller, Cinara Valency Enéas Murmann	714
GTT.4.24. As consequências didático-pedagógicas da concepção do ensino de aulas abertas na Educação Física brasileira: história, relatos e experiências Carlos Luiz Cardoso	723
GTT.4.25. A expressão do movimento cultural “Mangue Beat” na dança: uma experiência com crianças e jovens na Kidlink House de Pernambuco - Projeto Expressão Daniela Bastos	729
GTT.4.26. A criança, a educação e o lazer: discutindo ludicamente uma pedagogia da animação Grupo de Pesquisa da Disciplina “O Lúdico e a Educação” - FEF-UNICAMP ...	729
GTT.4.27. A criança e o esporte: análise dos aspectos motivacionais Márcia Alvares de Oliveira Monteiro	730
GTT.4.28. Tentativa de sistematização de conteúdos em busca de uma nova prática pedagógica Marina Pereira Padula Guimarães, Silvânia Aparecida de Freitas	730
GTT.4.29. “Viajando” no projeto: uma experiência na formação acadêmica Marcelo de Brito	730
GTT.4.30. A Educação Física escolar e a formação para a cidadania no primeiro grau maior na escola pública municipal de Maceió José Robson Soares Rocha	731
GTT.4.31. As relações existentes entre professores-alunos nas aulas de Educação Física Marcelo Victor Rosa	731
GTT.4.32. 10 anos de temas sobre ensino no CBCE Kátia Danailof	732
GTT.4.33. Comparação da precisão do chute entre alunos de uma escola especializada em futebol e alunos da Educação Física curricular de uma escola da rede particular de ensino, de Goiânia - GO Guilherme de Ávila Gonçalves, Hélder Melo, Marcos Aurélio de Rezende Cruz, Ricardo Vilela Borges	732

GTT.4.34. Didática da Educação Física: última aula Augusto Cesar Rios Leiro	733
GTT.5.1. Teoria e prática nos currículos de formação profissional Iara Regina Damiani de Oliveira	734
GTT.5.2. Porque devemos estudar história da Educação Física e do Esporte nos cursos de graduação? Victor Andrade de Melo	738
GTT.5.3. Biomecânica para a Educação Física: descrição de uma experiência pedagógica Hajime Takeuchi Nozaki	745
GTT.5.4. Encontro com a consciência corporal: trajetórias profissionais em discussão Elaine Melo de Brito Costa, Katia Brandão Cavalcanti	752
GTT.5.5. O lúdico na concepção pedagógica de professores do ensino fundamental Tereza Cristina Bernardo da Câmara, Katia Brandão Cavalcanti	760
GTT.5.6. Título: prática de ensino: contribuições para a formação profissional e continuada. Marcelo Tavares, Isadora Garcia	767
GTT.5.7. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente Cecília Maria Ferreira Borges	773
GTT.5.8. Competências básicas para ser um professor. Ministrando aulas de Educação Física infantil em um curso profissionalizante Ana Cristina Arantes	786
GTT.5.9. A representação social de Educação Física: em busca de possíveis elementos do núcleo central de professores leigos. Antônio Carlos Moraes	791
GTT.5.10. O ensino da Educação Física na formação de professores indígenas Beleni Saléte Grando	799
GTT.5.11. Capitalismo tardio e globalização: implicações do desenvolvimento tecnológico na pós-modernidade e seu impacto na Educação Física no Brasil Gabriel H. M. Palafox	802

GTT.5.12. Repercussões do fenômeno do <i>AGEISM</i> na formação de professores de Educação Física Alfredo G. de Faria Junior	808
GTT.5.13. Currículo e Educação Física: tendências das publicações nos últimos dez anos Cláudio Lúcio Mendes	815
GTT.5.14. Capacitação de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Goiânia: uma experiência a partir do princípio da participação coletiva no trabalho pedagógico Nivaldo Antônio David, Fernando Mascarenhas, Anegleyce Teodoro Rodrigues	825
GTT.5.15. Pesquisando sobre a formação do profissional em Educação Física no nordeste do Brasil Márcia Chaves Valente	831
GTT.5.16. Formação de professores de Educação Física: o caso da UFRGS Vera Brauner	839
GTT.5.17. A formação de profissionais de Educação Física: a experiência do Projeto Movi-mente - UNB Marcelo de Brito	845
GTT.5.18. Projeto político-pedagógico do curso de formação de licenciados/bacharéis em Educação Física da Fundação Cultural de Belo Horizonte (FUNDAC - BH) Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, Maria Gláucia Costa Brandão, Judith Carias de Miranda, Edite Soares Mafra	852
GTT.5.19. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de Educação Física & Esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE Celi Nelza Zulke Taffarel	861
GTT.5.20. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala? com a palavra, professores e alunos Andrea Moreno	872
GTT.5.21. "Educação Física: licenciatura e/ou bacharelado?" Glauco N. S. Ramos	879

GTT.5.22. A formação profissional universitária em Educação Física: licenciatura e bacharelado Eduardo Vinícius Mota e Silva, Afonso Antônio Machado	888
GTT.5.23. Enfoques sociológicos sobre a profissionalização docente: a questão da regulamentação da Educação Física. Marcelo S. da Silva	896
GTT.5.24. Licenciatura; bacharelado; mercado de trabalho; ldb; exame nacional de cursos e o profissional de Educação Física Jorge Steinhilber	905
GTT.5.25. Reflexões acerca dos motivos que permeiam o desinteresse da classe estudantil em relação ao encontro nacional dos estudantes de Educação Física Claudia R. Almeida, Erica C. Almeida, Juliano C. de Camargo, Karem C. Chicati, Luciana A. Rodrigues, Magna C. Moreira, Marcelo M. Mendes, Silvia Sato, Tania M. Bisinela	913
GTT.5.26. Análise das concepções teórico - metodológicas das disciplinas esportivas do curso de Educação Física da UFSC Alex Sandro Batista dos Santos	913
GTT.5.27. A pesquisa na formação do profissional de Educação Física Katia Brandão Cavalcanti	914
GTT.5.28. Conselho dos profissionais de Educação Física Jorge Steinhilber	914
GTT.5.29. Regulamentação do profissional de Educação Física - uma questão de cidadania Jorge Steinhilber	914
GTT.5.30. Profissional de Educação Física ... Existe? Jorge Steinhilber	916
GTT.5.31. “O significado da disciplina prática de ensino no processo de formação do licenciado em Educação Física” Celeine Maria Letro Casita, Lília Domingos Baracat, Ricardo Augusto de Jesus Sales	916
GTT.5.32. Relações político-sociais no curso de licenciatura plena em Educação Física da UFSM Fátima Moraes Garcia	917

GTT.5.33. Educação Física na formação profissional de magistério para os povos indígenas João Vaz Pedroso de Barros Neto	917
GTT.5.34. Uma dimensão esquecida: o corpo. Estudo do conceito de corpo humano dos professores da escola pública Fernando Antonio Oliveira Marques	918
GTT.5.35. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época José Tarcísio Grunennvaldt	918
GTT.5.36. Relação da licenciatura e bacharelado com os novos paradigmas da ação motora Eliane Rabistek	918
GTT.5.37. Ginástica: em busca de sua identificação no âmbito Albertina Bonetti	919
GTT.5.38. O cotidiano escolar: a aproximação da formação teórica integrando licenciando e licenciado. Josiane Vendramin, Rosicler Terezinha Goedert	919
GTT.5.39. As escolas de Educação Física do Estado do RS e o projeto de Lei nº 330/95 - Regulamentação do profissional de Educação Física. Carlos Alberto Oliveira Garcia	920
GTT.5.40. Formação, perspectivas e regulamentação da profissão de Educação Física Sergio Kudsi Sartori	920
GTT.6.1. O papel da estética na linguagem corporal lúdica Christianne Luce Gomes Werneck	922
GTT.6.2. A constituição de subjetividades nas práticas de lazer Palmira Sevegnani de Freitas	930
GTT.6.3. Desvelando os segredos de um “programa de índio”: a linguagem corporal lúdica Maxakali Vânia de Fátima Noronha Alves	938
GTT.6.4. Lazer e Educação Física: O corpo como elo para uma breve reflexão, na sociedade de consumo Maria Cristina Rosa	946

GTT.6.5. A análise da corporeidade através da expressão lúdica José Pereira de Melo, Márcia Wanderley Ferreira da Costa	953
GTT.6.6. Tempo livre, corporeidade e uso recreativo de maconha Sandoval Villaverde, Katia Brandão Cavalcanti	958
GTT.6.7. Reflexões acerca do lazer em suas diferentes dimensões: da proposta teórica à prática na Universidade Cristina Borges de Oliveira	966
GTT.6.8. Lazer e trabalho nas organizações José Antônio Barros Alves	971
GTT.6.9. Lazer na empresa modernizada: os interesses contemporâneos Humberto Luís de Deus Inácio	979
GTT.6.10. Atividade Física, lazer e qualidade de vida Edmilson Ferreira Pires	984
GTT.6.11. Novos olhares sobre lazer e aposentadoria Kátia Cristina Calegari	992
GTT.6.12. Lazer no Brasil urbano contemporâneo: influência da globalização Admir Soares de Almeida Júnior	996
GTT.6.13. “Pernas para o ar que ninguém é de ferro”: as recreações na São Luís do século XIX Leopoldo Gil Dulcio Vaz, Delzuite Dantas Brito Vaz	1005
GTT.6.14. Projeto Brincadeira é coisa séria? Ana Inês Bezerra de Andrade, Iana Maria Wanderley Gallindo, Izabel Cristina de Araújo Cordeiro, Leidjane Alves de Menezes Albert, Lívia Tenório Brasileiro, Maria de Fátima Ribeiro Ferraz, Marileide Sampaio C. Camarotti Rosa	1017
GTT.6.15. Animação sociocultural aplicada ao desenvolvimento do ecoturismo sustentável Katia Brandão Cavalcanti, Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco	1023
GTT.6.16. Jogos da Educação Física: um estudo sobre as relações do jogo com o esporte Luiz Carlos Rigo	1029
GTT.6.17. Área de lazer prof. Jardini Tombesi - um projeto pedagógico Wilton Orlando Trapp	1040

GTT.6.18. Consolidação e implementação da ludoteca Luciana Mara Mamus, Tânia Mara Bisinella	1046
GTT.6.19. Reação e a psicologia sócio - histórica: novas bases, novos caminhos Angela Brêtas	1050
GTT.6.20. A atuação profissional e suas possíveis implicações na programação de lazer de um acampamento de férias Edmur Antonio Stoppa	1057
GTT.6.21. Relações entre recreação / lazer e Educação Física: notas históricas Victor Andrade de Melo	1060
GTT.6.22. Utilização dos espaços urbanos: vivências da cultura corporal e esportiva no âmbito do lazer por alunos da escola pública Adriana Perboire Almeida Veras, Tereza França	1066
GTT.6.23. Disciplina recreação a busca de intervenções qualitativas no âmbito do lazer: um processo construído durante 5 anos na UFPE. Maria Marta da Silva, Tereza França	1073
GTT.6.24. As relações entre o papel do professor de Educação Física na área de recreação/lazer e a formação profissional em Educação Física Ingrid Ferreira Fonseca	1080
GTT.6.25. Corrida de orientação - uma proposta de esporte e ecologia para o lazer, dentro de uma abordagem sistêmica e humanista Leduc Fauth	1087
GTT.6.26. Jumeef: uma nova forma de recepção aos calouros Juliano C. de Camargo e Karen C. Chicati	1087
GTT.6.27. Perspectiva de criação de uma espaço do possível e do imprevisível Amália Oliveira Kleuman, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Francisco Carlos Diamantino Coutinho, Karina Ferreira de Souza e Rafaela Garcia Pimentel	1087
GTT.7.1. Proporções antropométricas do comprimento tronco-cefálico e do comprimento de membros inferiores em relação à estatura, em escolares, em função de idade e sexo Emédio Bonjardim, Ibrahim Reda El Hayek, Raymond Victor Hegg	1089
GTT.7.2. Perfil de crescimento de escolares de Florianópolis e do Distrito Federal Rolando José Ventura Dumas, Zenite Machado, Ruy Jornada Krebs	1094

GTT.7.3. Estudo antropométrico de escolares de 12 a 16 anos do Estado de Rondônia em 1994 Gonçalves, L.G.O., Venere, M.R., Ricardo Jacó Oliveira	1095
GTT.7.4. Comparação da performance física entre crianças de diferentes localidades que fazem educação física com aulas cientificamente sistematizadas e sem sistematização científica Josiane Angel Otti, Luiz Antonio Pereira da Silva, Angela Maria Serapio da Silva, Vera Regina Ferreira Alvim, Marsal Pereira da Silva, Célia Mara Miranda	1102
GTT.7.5. Bateria de testes de aptidão físico-motora de base: como se distribuem os resultados em termos de performances das crianças no conjunto das provas Luiz Antonio Pereira da Silva, Angela Maria Serapio da Silva, Josiane Angel Otti, Célia Mara Miranda, Marsal Pereira da Silva	1111
GTT.7.6. Parâmetros bioquímicos em obesos com diferentes padrões de tolerância à glicose submetido a um programa de exercícios físicos Volmar Geraldo da Silva Nunes, Renan Maximiliano Fernandes Sampedro, Clayton Luiz Dornelles Macedo, José Henrique Souza da Silva	1117
GTT.7.7. Influência da ginástica e dança na aptidão física relacionada à saúde em mulheres de 50 a 85 anos de idade Edio Luiz Petroski, Nivia Marcia Velho, Marize Amorim Lopes, Nelson da Silva Aguiar	1126
GTT.7.8. Determinação da força de preensão manual da infância à terceira idade Jocaf Leitner	1133
GTT.7.9. Composição corporal em mulheres de 18 a 85 anos Nivia Marcia Velho, Edio Luiz Petroski	1142
GTT.7.10. VI Caminhada Ecológica: uma proposta de atividade física e ecologia Antônio Celso Ferreira da Fonseca, Almandino Naves de Souza, Aydes Ponciano Neto, Carlos Alberto Tanezini, Cyntia Néry Ávila Segat, Francisco Luiz de Marchi Netto, José Pedro Oliveira Alvarenga, Joana Ambrozina do Carmo, Maria Alves Barbosa, Márcia Maria de Souza, Paulo César da V. Jardim, Sandra Maria Brunini de Souza, Tânia Aparecida Pinto, Walmirton Thadeu D'Alessandro	1143
GTT.7.11. Estudo comparativo entre o "Leg Press" e o agachamento na musculação Carlos Alberto Kelenez	1150
GTT.7.12. Incidência de desvios posturais em nadadores da cidade de Maringá Denise Regina Dal'Pizzo, Givanildo Fávero, Saray Giovana dos Santos	1155

GTT.7.13. Avaliação Anátomo-funcional dos problemas posturais de coluna vertebral dos alunos da primeira fase do ensino fundamental do Cepae Alcir Horácio da Silva	1163
GTT.7.14. Problemas posturais: será que as causas destes são conhecidas por estudantes de 5ª a 8ª série do 1º grau? Claudia Regina Almeida, Débora Gomes, Denise Regina Dall Pizzol, Diva de Oliveira Pinguelli, Erica Cristina Almeida, Fabrício Augusto Stocco, Givanildo Fávero, Luciana Azevedo Rodrigues, Magna Chrystian Moreira, Márcio Norberto Farias, Renata Teixeira Mamus e Wilson Rinaldi, Saray Giovana dos Santos ..	1166
GTT.7.15. Estudo das alterações morfológicas do sistema locomotor em escolares Bankoff, A. D. P., Schimidt, A. Guimarães, P. R. M	1172
GTT.7.16. Relações entre desempenho físico e constituição corporal durante o desenvolvimento da aptidão física em idade escolar Maria Tereza Silveira Bohme, Maria Augusta Peduti Dal Molin Kiss	1178
GTT.7.17. Aptidão física através do programa orientado de atividade física para adultos masculinos Flávio Medeiros Pereira, Volmar Geraldo Silva Nunes, Mário José Simon	1186
GTT.7.18. Projeto: estudo da dinâmica do andar Leide Marques Peralva, Denise Alves	1192
GTT.7.19. Projeto Cris - acampamento para crianças vítimas de queimaduras Cristina Lopes Afonso, Gilian Carraro, Nivaldo Nogueira Davi	1198
GTT.7.20. Projeto Clarear: uma experiência interdisciplinar inovadora na Fesp/Upe Iris Maria Nogueira Libonatti, Arnaldo Assunção, Charmenia Cartaxo, Tânia Falcão, Sonia Gomes, Maria Helena Kovacs, Maria das Graças Laranjeiras, Maria de Fátima Oliveira, Zenaide Regueira	1200
GTT.7.21. Saúde coletiva e atividade física: a construção do conhecimento pelo grupo da Faculdade de Educação Física da Unicamp Aguinaldo Gonçalves, Henrique Luiz Monteiro, Edgard Matiello Júnior, João Paulo Borin, Jorgeta Zogheib Milanezi	1203
GTT.7.22. Pesquisa e informação em ciências da esporte: revisita às contribuições de grupo de Saúde coletiva/epidemiologia e atividade física Aguinaldo Gonçalves, Giovani De Lorenzi Pires	1209

GTT.7.23. Atividade física na academia: objetivos dos alunos e suas implicações Alcyane Marinho e Luiz Guilherme A. Gugliemo	1214
GTT.8.1. O surgimento do basquetebol feminino no Rio Grande do Norte Agrio de Oliveira Chacon Filho, Sonia Cristina Ferreira Maia, Alessandra Souza Oliveira, Katia Brandão Cavalcanti	1220
GTT.8.2. Avaliação da aptidão na equipe juvenil de voleibol masculino do Esporte Clube Banespa Marcelo Massa e Maria Tereza Silveria Bohme	1224
GTT.8.3. Variabilidade da frequência cardíaca em atletas de basquetebol: estudo a partir de equipe infanto-juvenil do Campeonato Paulista de 1996 João Paulo Borin, Aguinaldo Gonçalves	1232
GTT.8.4. A condição de estresse fisiológico na perspectiva do treinamento físico Joaquim M. F. Antunes Neto e Roberto Vilartha	1237
GTT.8.5. A competição nos esportes prepara as pessoas para a vida? Alba Pedreira Vieira	1243
GTT.8.6. Competição esportiva: introdução a uma análise ontológica Gabriel Humberto Muñhoz Palafox, Robson Gonçalves Félix, Patrícia do Prado, Cleber Garcia Casagrande e Ivane Aparecida de Assunção	1248
GTT.8.7. Determinação da capacidade de amortecimento dos solados de calçados esportivos através de ensaio de compressão Ibrahim Reda El Hayek, Rubens Lombardi Rodrigues	1256
GTT.8.8. Energia Mecânica: um conceito a ser discutido no esporte S. C. Corrêa, A. C. Amadio, U. Glitsch, W. Baumann	1260
GTT.8.9. Teoria da periodização do treino: um estudo do atletismo português de meio-fundo e fundo Francisco Martins da Silva	1267
GTT.8.10. Análise morfológica de jogadores profissionais de futebol de campo por ocasião de jogo Andiara C. Schwingel, Edio L. Petroski, Nivia M. Velho, Wallace D. Monteiro ..	1275
GTT.8.11. O estresse em uma competição de natação no contexto de renovações, modismos e interesses Marcelo Sant'Ana de Farias	1276

GTT.9.1. Estimulação precoce e Educação Física no contexto da criança com problemas de desenvolvimento Débora Munhoz Leal, Maira Fabiana Brauner	1277
GTT.9.2. A habilidade do andar em portadores de síndrome de Down Maria Georgina Marques Tonello, Héldêr Ferreira Isayama	1281
GTT.9.3. A Educação Física e a teoria sócio-histórica cultural: um trabalho com crianças surdas em classe de alfabetização Carmen Barbosa Capitoni	1286
GTT.9.4. Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar Gerson C. de Farias	1293
GTT.9.5. A visão jurídica do deficiente mental Cristina Pedrosa Cruz	1300
GTT.9.6. Eficiência mental: do lúdico à realidade social Sérgio Cavalcante	1301
GTT.9.7. Considerações sobre o homem e a perspectiva do novo Rosângela Cely Branco Lindoso	1305
GTT.9.8. Educação infantil X educação especial modalidade de atendimento integração Elizabeth Neide Klaus Cacalano	1308
GTT.9.9. A prática da natação e a mudança da imagem corporal em pessoas portadoras de deficiência física Ligyane Karla de Alencar, Kátia Brandão Cavalcanti	1309
GTT.9.10. Tratamento por estimulação precoce: como profilaxia Cândida Luisa Pinto Cruz	1317
GTT.9.11. Por uma Educação Física com sabor Elvio Marcos Boato	1318
GTT.9.12. Educação Física, Esporte e pessoas muito especiais Maria Elisa Caputo Ferreira	1324
GTT.9.13. Como envelhece o deficiente Sérgio Cavalcante	1324

GTT.10.1. Resgate da corporeidade: o envelhecimento e as atividades físicas no NETI/UFSC Juliana Pinheiro Machado, Júlio César S. Rocha	1325
GTT.10.2. Análise dos motivos para prática de atividade física na terceira idade: um estudo realizado com o grupo de terceira idade da escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais Adriene Marize Muradas Nunes, José Roberto Silva Vidigal, Leonardo Maia Matarelli	1333
GTT.10.3. Centro de Desportos da UFSC e seus trabalhos com a terceira idade Marise Matos Gonçalves	1340
GTT.10.4. O processo de evasão no projeto de atividades físicas idosos em movimento - mantendo a autonomia (Projeto IMMA) Luis Carlos Lira	1344
GTT.10.5. Por uma Educação Física de qualidade para os idosos Edmundo de Drummond Alves Junior	1350
GTT.10.6. Vivência no âmbito do lazer para a terceira idade: uma construção coletiva na UFPE Teresa França	1357
GTT.10.7. Atividade física e terceira idade: uma abordagem crítica Vivane de Assis Ramos	1358
GTT.10.8. A atividade física na terceira idade: aderência, principais patologias e motivos de prática Suraya Cristina Darido, Sebastião Gobbi, José Alípio Assis dos Santos Filho, Geraldo de Oliveira Barbosa	1362
GTT.10.9. Educação Física e movimento dos trabalhadores sem terra: as atividades lúdicas em busca da consciência corporal Chrystiane Vasconcelos Andrade, Solange Lacks	1368
GTT.10.10. Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe Solange Lacks, Celi Nelza Zulke Taffarel	1373
GTT.10.11. Reflexões sobre o jogo e a toxicodependência Rogério Goulart da Silva	1378

GTT.10.12. Atividade física e grupos sociais específicos: as informações geradas no grupo de saúde coletiva/epidemiologia e atividade física Aguinaldo Gonçalves, João Paulo Borin, Edgard Matiello Júnior, Marcelo Conte, Henrique Luís Monteiro	1386
GTT.10.13. A consciência corporal sob a ótica de profissionais especializados Ana Claudia Albano Viana, Terezinha Petrucia da Nóbrega	1388
GTT.10.14. A gestualidade dos corpos nas academias e seus contornos masculino-femininos Cristiane Ker de Melo	1392
GTT.10.15. As relações de gênero nas aulas de Educação Física: o caso de uma escola pública em Campina Grande - PB José Luiz Ferreira	1397
GTT.10.16. Educação Física feminina - a beleza e vigor a perspectiva da Escola Normal de Sergipe Ana Carrilho Romero Grunennvaldt	1402
GTT.10.17. O movimento estudantil na Educação Física brasileira: ações na Escola Nacional de Educação Física e Desportos Victor Andrade de Melo	1406
GTT.10.18. “Raça de Mestiços” Discurso racial e Educação Física no Estado Novo Júnia Sales Pereira	1414
GTT.10.19. O impacto das políticas de lazer e recreação na organização comunitária: o caso da FESC/CECOVE Rosane Maria Kreuzburg Molina	1420
GTT.10.20. Mudança social e lazer/futebol o caso de Santa Rosa Marcia da Silva Damazio, Hugo Lovisolo	1427
GTT.10.21. Para tirar os pés do chão-corrída e associativismo Nelson Carvalho Marcellino	1435
GTT.10.22. O processo de profissionalização do esporte no Brasil e suas implicações na mobilidade social José Jairo Vieira	1441
GTT.10.23. Esporte e as questões de ética e de cidadania Líbia Lender Macedo	1448

GTT.10.24. O meio aquático e o comportamento do idoso Fátima Moraes Garcia, André Moreira Chagas	1453
GTT.10.25. Esporte e as questões de ética e de cidadania Líbia Lender Macedo	1453
GTT.10.26. Lazer e autorealização nos estilos de vida de docentes aposentados da UFRN Rita Luzia de Souza Santos, Maria Goretti da Cunha Lisboa, Alessandra Souza Oliveira, Katia Brandão Cavalcanti	1454
GTT.10.27. A prática sistemática de atividade física nos estilos de vida dos servidores da UFRN Raimundo Nonato Nunes, Cheng Hsin Nery Chao, Adriana da Trindade Leal, Katia Brandão Cavalcanti	1454
GTT.10.28. Corporeidade, lazer e estilos de vida na idade avançada Rita Luzia de Souza Santos, Márcia Alvares de Oliveira, Katia Brandão Cavalcanti	1455
GTT.10.29. Avaliação morfo-funcional e atividades aquáticas na terceira idade Alberto Madureira, Sonia M. T. Lima, Alexandre M. Silveira, Simone R. Ribeiro, Roberto O. Souza, Leydes Ap. Coelho, Marcelo M. Mendes, Luiz Henrique B. Cabral	1455
GTT.10.30. Movimento Hip-hop: dança popular na condição contemporânea: uma produção dos jovens que dançam nos bailes Lilian F. Vilela	1456
GTT.10.31. História de vida de mulheres idosas que vivem com alegria na terceira idade Maria Goretti da Cunha Lisboa, Katia Brandão Cavalcanti	1456
GTT.10.32. A alegria de viver a idade avançada: um estudo de caso com idosos intitucionalizados Márcia Alvares de Oliveira Monteiro	1457
GTT.10.33. Programa interdisciplinar de lazer, através da arte e da Educação Física para alunos com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento Antônia Cardoso dos Santos Cabana, Hélio Alexandre Mariano, Neiva Marques de Andrade, Maria Angélica Torino	1457
GTT.10.34. Significações imaginárias e terceira idade Mariluce Consdesa Bowen	1458

GTT.10.35. Capoeira e criança: uma inter relação através do jogo Rodrigo Fonseca	1458
GTT.10.36. Prática de Educação Física nos assentamentos do Movimento Sem Terra José Luis dos Anjos	1458
GTT.11.1. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80 Jocimar Daolio	1460
GTT.11.2. A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e seu poder de intervenção na Educação Física escolar: análise das pesquisas nos cursos de mestrado em Educação Paulo Carlan	1468
GTT.11.3. Sobre a motricidade humana Wilson do Carmo Júnior	1475
GTT.11.4. A atividade física e a construção da corporeidade na Grécia antiga Luiz César Teixeira dos Santos	1481
GTT.11.5. Construindo a história da Educação Física, o corpo na idade média Vilson Aparecido da Mata	1486
GTT.11.6. A construção do conhecimento científico em aprendizagem motora: história e perspectivas Cláudio Márcio Oliveira	1493
GTT.11.7. O corpo e a Educação física Amparo Villa Cupolillo	1499
GTT.11.8. Educação Física como ciência... Para sair do século XIX Eliana Pardo, Luís Carlos Rigo	1507
GTT.11.9. Epistemologia da Educação Física: um diálogo com Mauro Betti Valter Bracht	1514
GTT.11.10. A pesquisa qualitativa em Educação Física Regina de Cassia Ribeiro	1521
GTT.11.11. Tendências epistemológicas em torno do “Movimento Humano” e suas implicações para o campo acadêmico Homero Luis Alves de Lima	1526

GTT.11.12. Do corpo treinado pela necessidade à necessidade do treino: uma análise histórica do corpo no processo de construção da antiga sociedade grega Carlos Herold Junior	1536
GTT.11.13. Dança e arte ou o sensível e o inteligível em Hegel e Valéry Jeferson José Moebus Retondar	1545
GTT.11.14. Merleau-Ponty, corporeidade e educação motora Terezinha Petrucia da Nóbrega	1552
GTT.11.15. Desporto e arte: referenciais de análise Iguatemy Maria de Lucena Martins	1558
GTT.11.16. A deificação das aparências e a corporeidade: a questão da formação dos indivíduos na modernidade Ana Márcia Silva	1564
GTT.11.17. Percursos modernos do corpo e da subjetividade: de promessas e de possíveis Eliane Pardo	1568
GTT.11.18. Imagens narcisísticas - uma reflexão em Harvey e Macpherson sobre a possibilidade de um neoindividualismo Bertulino José de Souza	1578
GTT.11.19. Imprecisas premissas sobre corporeidade: um auxílio de Heidegger Lori Edson de Almeida	1581
GTT.11.20. De René Descartes a Marcel Mauss: apontamentos sobre a educação do corpo Rogério Rodrigues	1584
GTT.11.21. Do corpo que sente ao corpo que aprende Clésio José S. Gonçalves, Ingrid Mariane Baecker	1589
GTT.11.22. Sobre a corporeidade e a cultura da Educação Física Wilson do Carmo Júnior	1598
GTT.11.23. Parâmetros curriculares nacionais da Educação Física e a questão da cientificidade Maristela da Silva Souza, Vidaleir Ortigara	1605

GTT.11.24. O campo acadêmico da Educação Física face ao esgotamento das pedagogias radicais Homero Luis Alves de Lima	1611
GTT.11.25. Reflexões sobre o uso dos relatos orais na pesquisa em Educação Física e no Esporte Heber Eustáquio de Paula	1616
GTT.11.26. Exercício da pesquisa/monografia como fator de integração de disciplinas no IVº período do curso de Educação Física da Esefego - uma experiência interdisciplinar Anderson Miguel, Conceição Viana de Fátima, Darcy Cordeiro, Leon Deniz da Silva, Paulo Roberto V. Ventura, Tadeu João Baptista Ribeiro	1616
GTT.11.27. Educação Física, Esporte e ginástica na primeira metade do século XX: a catalogação dos artigos de periódicos brasileiros Vitor Andrade Melo, Randeantony Nascimento, Celinalda Mesquita Santana, Eduardo Alexandre Dantas da Veiga, Ingrid Ferreira Fonseca, Marcelo Miragaya dos Santos	1617
GTT.11.28. Tendências de incentivo à pesquisa nos congressos de Educação Física: uma estudo de caso Fabiano Pries Devide, Sebastião Josué Votre	1617
GTT.11.29. Aprendizagem social: ênfase na conceituação de delimitação de campo de estudos Sônia Teresinha Nasário, Newton Sanches Milani, Marli Lúcia Lisbôa, Viktor Shigunov	1618
GTT.11.30. Concepção filosófica de práticas corporais entre estudantes universitários da UFRN Elizabeth Jatobá Bezerra Tinoco	1618
GTT.11.31. Condições pós modernas: consequências para o campo acadêmico da Educação Física Homero Luis Alves de Lima	1619
GTT.11.32. Educação Física e uma pedagogia de matriz materialista-histórico-dialética: que história é essa? Alexandre França Salomão	1619
GTT.11.33. O movimento sensível no vivenciar da corporeidade Edmilson Ferreira Pires	1620

PALESTRA DE ABERTURA E MESAS REDONDAS

EDUCAÇÃO E FUTURO OLHANDO AO LONGE

Prof. Pedro Demo¹

Pretende-se com este texto introduzir um desenho preliminar das condições de futuro sob a ótica da **educação estratégica**, tomando-se em conta sobretudo o contexto atual da **globalização neoliberal**². A tendência maior costuma ser pessimista, tendo em vista o possível acirramento da exclusão econômica de grandes maiorias, mas existem também expectativas mais alvissareiras com respeito a melhorias da qualidade de vida, desde que seja viável a construção de outros perfis da cidadania³.

Entendemos por educação estratégica aquela que se dedica a orientar a construção das oportunidades de desenvolvimento, em contexto interdisciplinar, atuando aí como matriz aglutinadora mais visível⁴. Para nossos fins restritos aqui, podemos realçar sobretudo dois horizontes:

a) educação está na raiz da cidadania moderna, ou seja, da *formação de um sujeito* histórico capaz de história própria, individual e coletiva, orientada para o bem comum; representa a convergência maior da *competência humana de teor eminentemente político*;

b) é a dimensão política que mais está presente em todas as outras, inclusive na econômica, já que, na economia intensiva de conhecimento, a *qualidade educativa do trabalhador* e o manejo crítico e criativo do conhecimento tornaram-se molas mestras de produtividade e da competitividade, ainda que a economia neoliberal não busque na educação sua face da cidadania, mas apenas a do manejo do conhecimento no mercado⁵.

I. PROMESSAS ÚTEIS E FÚTEIS DA EDUCAÇÃO

I. Promessas úteis

Um dos toques mais pertinentes em termos de valorização da educação estratégica pode ser encontrado nos Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano da ONU (PNUD), nos quais for construída a trajetória do assim chamado *desenvolvimento humano, com base na competência principalmente política dos povos*⁶. Definido como oportunidade, significa que, dentro de condições dadas (*tamanho do país, disponibilidade de recursos naturais, situação econômica,*

¹ Professor Titular da UnB e Pesquisador do CNPq.

² MARTINS, C.E. 1996. Da Globalização da Economia à Falência da Democracia. In: Economia e Sociedade, Campinas, (6):1-23, jun. IANNI, O. 1996. A Era do Globalismo. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. IANNI, O. 1996. Teorias da Globalização. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

³ FREIRE, P. 1993. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. FREIRE, P. et alii. 1990. *Na Escola que Fazemos - Uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Vozes, Petrópolis.

⁴ DEMO, P. 1995. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, Petrópolis. DEMO, P. 1997. *Conhecimento Moderno - Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Vozes, Petrópolis.

⁵ DREIFUSS, R.A. 1996. *A Época das Perplexidades - Mundialização, Globalização e Planarização: Novos Desafios*. Vozes, Petrópolis.

⁶ PNUD. 1990 ... 1997. *Human Development Report*. ONU, New York. DEMO, P. 1997. *Combate à Pobreza - Desenvolvimento como oportunidade*. Autores Associados, Campinas.

condições geopolíticas, etc.), é sempre possível intervir historicamente, de tal sorte que a história possa ser, até onde viável, própria. A real vantagem comparativa, em última instância, é a competência humana histórica, que teria seu berço principal na qualidade da educação.

A qualidade da educação vem delimitada, de modo geral, pela formação básica comum, tradicionalmente estatuída como obrigatória nas leis (1º grau, entre nós). Sublinha-se nela em particular o desafio propedêutico do saber pensar e do aprender a aprender, tomando-se em conta sobretudo dois fulcros modernos da educação e do conhecimento:

a) a aprendizagem é um fenômeno formal e politicamente reconstrutivo, e não apenas informativo, instrutivo ou de treinamento; é uma das marcas mais profundas e típicas do ser humano, e que representa, entre outras coisas, sua capacidade de fazer história própria inovadora e ética⁷;

b) a inovação advinda do conhecimento é hermeneuticamente circular, ou seja, ao mesmo tempo que é aquilo que a tudo inova, também é aquilo que mais depressa envelhece; assim, o cerne da vida profissional é sua renovação permanente, não um estoque estático de conhecimento⁸;

Dentro desta visão, segundo a qual o desafio do desenvolvimento se resolve sobretudo na arena política, mais que na arena econômica, por exemplo, aparece como repto central da educação o confronto com a **pobreza política** dos povos. Significa dizer que o primeiro obstáculo a ser superado, não é propriamente, a exclusão material (fome, falta de renda, de emprego, de moradia, etc.), mas a exclusão política. Porquanto a pobreza política denota frontalmente a inexistência do sujeito histórico capaz de fazer história própria, ou seja, indica que a população ainda é apenas massa de manobra, ou objeto da exploração alheia. Politicamente pobre é quem sequer consegue saber que é pobre, ou seja, não é capaz de formar consciência crítica inicial para saber que é pobre e sobretudo que é injustamente pobre. Como massa de manobra, aceita que pobreza é algo dado, imposto por Deus, ou falta de sorte, coisa natural e que não dá para mudar. É essencial, pois, descobrir que pobreza é fenômeno tipicamente histórico, causado concretamente, mantido, cultivado pela elite que, assim, se *locupleta* e mantém o *status quo*⁹.

Assim, sem secundarizar a problemática econômica, o que mais mantém os povos atrelados a processos históricos excludentes é a dificuldade de fazerem e de se fazerem oportunidade. Apesar dos laivos neoliberais da ONU, parece interessante esta colocação, mormente no contexto do **enfoque integrado**, que considera a questão estratégica sempre em ambiente interdisciplinar¹⁰. A educação de qualidade é a matriz axial do desenvolvimento, mas nunca como variável separada, setorial. Fundamental sempre é a formação básica comum da população, definida como patamar inicial indispensável tanto para a constituição de um mínimo de cidadania, quanto para ingressar no mercado de trabalho. Assim, a população pode fazer-se móvel central das inovações históricas, desde que detenha suficiente competência humana, sempre renovada.

A reprodução indefinida das velhas estruturas de dominação histórica vai por conta sobretudo da pobreza política, que facilita a manutenção das elites econômica e política. Assim,

⁷ DEMO, P. 1997. A Nova LDB - Ranços e avanços. Papirus, Campinas, 3ª. ed. DEMO, P. 1997. Educar pela Pesquisa. Autores Associados, Campinas. DEMO, P. 1996. Educação e Qualidade. Papirus, Campinas.

⁸ Veja literatura pós-moderna sobre conhecimento: DEMO, P. 1997. Conhecimento Moderno, op.cit.

⁹ DEMO, P. 1995. Pobreza Política. Autores Associados, Campinas. DEMO, P. 1991. Cidadania Menor - Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Vozes, Petrópolis.

¹⁰ CEPAL. 1992. Equidad y Transformación Productiva - Un enfoque integrado. CEPAL, Santiago. CEPAL/OREALC. 1992. Educación y Conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL, Santiago.

num país como o Brasil, o problema mais central não é, nem de longe, a estabilidade econômica, que, afinal de contas é algo da ordem dos instrumentos, mas a ignorância da população que continua massa de manobra nas mãos da elite¹¹. Não se diz, com isso, que a exclusão material seja coisa pequena ou secundária. Ao contrário, diz-se que, para combater a miséria material, a primeira providência é constituir um sujeito capaz de se confrontar com ela. Caso contrário, a população continuará esperando as soluções da elite, sem perceber que elegera como salvador a quem é propriamente seu algoz.

A par disso, convém ressaltar a importância estratégica cada vez mais avassaladora do conhecimento no mundo moderno e pós-moderno, ainda que não seja evidente sua conexão com a educação. *Põe-se como natural a convivência pacífica entre educação e conhecimento, mas é mais fácil fazer uma educação sem conhecimento, perdida na pretensão ideológica, por exemplo, ou um conhecimento sem educação, marcado pela obsessão inovadora destituída de ética histórica*¹². Mesmo assim, há de se convir que, alargando-se o espectro da relevância do conhecimento na economia e na sociedade, *alarga-se também a valorização da educação com suporte central das oportunidades de desenvolvimento. A esta cabe sobretudo o desafio de humanizar o conhecimento, já que a única modernidade que nos interessa é aquela na qual somos o sujeito.*

2. Promessas fúteis

Educação pode facilmente tornar-se panacéia para encobrir novos problemas com modismos sucessivos. Assim, no caso da ONU, será sempre oportuno reconhecer os avanços teóricos, por conta das equipes técnicas que elaboram o Relatório, mas, por outra, parece claro que a mensagem destoava fortemente da realidade concreta. Tomando-se sobretudo a versão da CEPAL, que fala de enfoque integrado e de educação e conhecimento como eixo da transformação produtiva com equidade, aparece com particular veemência a distância cada vez maior entre o discurso e a prática.

Pode-se afirmar que no novo contexto da globalização competitiva educação e conhecimento formam a matriz principal das oportunidades de desenvolvimento, desde que, com isto, não se esqueça que se trata do sistema capitalista de produção. Ainda mais em contexto periférico, como é o caso da América Latina, imaginar que tenhamos encontrado a solução para a exclusão capitalista é ingenuidade ou malandragem. Se é possível tratar de modo diferente a exclusão, também é mister reconhecer que não temos meios de a superar, a rigor.

Isto se pode perceber, para começar, no fato típico de valorizar a educação no contexto do mercado, como é a mensagem já surrada da qualidade total¹³. Deixando de lado que, sendo qualidade atributo humano dialético, não pode existir em termos "totais", educação é sempre traduzida como treinamento, ou seja, adestramento para fins do mercado, com impacto muito duvidoso no âmbito da cidadania. Na prática, valoriza-se educação porque tornou-se investimento econômico, não por conta da formação do sujeito histórico¹⁴.

¹¹ Veja contestação do relatório do IPEA/PNUD, em: DEMO, P. 1997. Combate à Pobreza, op. cit. IPEA/PNUD, 1996. Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil - 1996. IPEA, Brasília.

¹² PORTOCARRERO, V. (Org.). 1996. Filosofia, História e Sociologia das Ciências - Abordagens contemporâneas. Edit. FIOCRUZ, Rio de Janeiro. SCHNITMAN, D.F. (Org.). 1996. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Artes Médicas, Porto Alegre.

¹³ GENTILI, P. (Org.). 1995. Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes, Petrópolis. GENTILI, P.A.A./SILVA, T.T. (Orgs.). 1995. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões críticas. Vozes, Petrópolis. AEC. 1994. Qualidade Total na Educação - A mudança conservadora. Ano 23, Nº 982, jul./set.

¹⁴ CARNOY, M. 1992. Razões para investir em educação básica. UNICEF, Brasília.

Ademais, bagateliza-se o horizonte da equidade, como se fosse factível inseri-la no processo produtivo como sua razão de ser. Talvez um dia se chegue a tanto, mas não no capitalismo, em particular no neoliberal¹⁵. Neste sentido, é fundamental questionar também os paradigmas atuais da educação vigente, profundamente divorciados da competência humana. Vivemos aí drástica disjuntiva. De um lado, é consenso expressivo que educação, juntamente com conhecimento, formam a matriz principal das oportunidades de desenvolvimento. Disto segue também o reconhecimento natural de que a capacidade de inovar e de humanizar o conhecimento depende, em grande parte, da qualidade educativa de nossas instituições educacionais. O resultado mais prático é: se não mudar a pedagogia, também não mudam a escola e a universidade. Com efeito, tomando o caso da universidade, sua *alma mater* está na faculdade de educação, porque é lá que se baliza o desafio da aprendizagem adequada, se arquitetam as chances tecnológicas educacionais, se reconstrói o novo professor, e assim por diante. No caso da escola, sua qualidade está referenciada, em primeiríssimo lugar, ao professor, que é quem dá vida a todas as instrumentações possíveis e úteis, como parabólica, computador, livro didático, etc.¹⁶

De outro lado, vigora precisamente nesta parte um atraso paradigmático, resultado de anos de maus tratos, sobretudo com respeito ao professor básico. Muito mal preparado e muito mal pago, acomoda-se numa profissão que, teoricamente seria a mais estratégica do mundo moderno, na prática é quase uma condenação social. Vítimas do sistema tanto quanto o aluno, não conseguem sair do discurso da transformação social e sequer atingem suficiente consciência crítica da precariedade de sua condição histórica como educadores. Continuam “ensinando” como sempre fizeram, cercados de um fracasso escolar redondo e hoje evidenciado em avaliações muito amargas e recorrentes¹⁷. Os cursos de pedagogia e licenciatura estão entre os mais inefetivos, não sendo difícil encontrar normalistas que se desempenham bem melhor que o licenciado¹⁸. Aceitam-se como aprendizagem situações totalmente inespecíficas, conversas perdidas, encontros e reuniões dispersas, aulas reprodutivas, prova e cola. Confunde-se democracia popular com democracia acadêmica, desligando-se da questão do mérito acadêmico e tendo como resultado cenários e decisões muito pouco argumentados, mas fortemente marcados pela politicagem. Os projetos pedagógicos não aparecem, porque os professores sempre estão dispostos a votar, mas não a elaborar. Resiste-se bravamente à necessidade de avaliação, ou cede-se no máximo a formas descaracterizadas, como aquelas que se bastam com “comentários sugestivos”, perdendo a oportunidade de saber com clareza insistente a situação do aluno, para poder garantir seu direito de aprender¹⁹. Assume-se proposta farsante de auto-estima, que prescinde da avaliação adequada, pagando-se o preço da ignorância acumulada, o que, mais do que tudo, arrasa com qualquer auto-estima.

São, pois, duas futilidades: aquela do sistema produtivo que acena com a equidade; e aquela do sistema educacional que imagina inovar permanecendo sempre o mesmo. Esta crítica é particularmente válida também para a universidade, que, como regra, é apenas um sistema de ensino reprodutivo. Não tem sabido desconstruir-se para reconstruir-se, treinando profissionais que já nascem velhos. Sobretudo não sabem manejar com criatividade e crítica o conhecimento,

¹⁵ SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). 1995. Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático. Paz e Terra, Rio de Janeiro. SADER, E. (Org.). 1997. Vozes do Século (Entrevistas). Paz e Terra, Rio de Janeiro. MORAES, D. (Org.). 1997. Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea. Letra Livre, Campo Grande.

¹⁶ DEMO, P. 1996. Um Brasil Mal-Educado. Champagnat, Curitiba (PUC).

¹⁷ MEC/INEP. 1997. Resultados do SAEB/95 - A escola que os alunos frequentam. Brasília. MEC/INEP. 1997. Resultados do SAEB/95 - Escalas de Proficiência. Brasília. MEC/INEP. 1997. SAEB/95 - Resultados Estaduais. Brasília.

¹⁸ DEMO, P. 1996. Um Brasil Mal-Educado. Champagnat, Curitiba (PUC).

¹⁹ DEMO, P. 1996. Avaliação - Sob o olhar propedêutico. Papirus, Campinas.

e, mais que tudo, por não deterem esta instrumentação, também não são capazes de engajar-se na humanização do conhecimento. O esforço atual de avaliação por parte do MEC poderá contribuir para rever os paradigmas superados, desde que não se substituam por outros também já superados, como é o caso de avaliações que se bastam com a qualidade formal muito parcial. Facilmente recriam o mesmo ambiente do vestibular, e sobretudo disseminam a idéia de que inteligência é memorização de conteúdos ou traquejo lógico-formal, sem falar em procedimentos autoritários. Mesmo assim, trata-se de um horizonte promissor, que é mister aprimorar sempre mais, não contestar por contestar.

II. NOVOS CONTEXTOS

1. Espectro da exclusão econômica

Marca nossa época a competitividade econômica com base na intensividade do conhecimento. A produtividade econômica é dinamizada menos pela força física do trabalhador, do que por sua inteligência²⁰. Saber pensar, aprender a aprender são requisitos cada vez mais decisivos do fator trabalho, o que, no fundo, muda drasticamente seu papel histórico. Como previa *Marx*, o capitalismo ultrapassaria o sistema produtivo fundado na mais-valia absoluta, para alojar-se preferencialmente na mais-valia relativa²¹. Não faz isto por outras razões que não a lógica do mercado, ou seja, levado pela necessidade de lucro. Concretamente, o ignorante já não dá lucro.

Um dos passos mais preocupantes desta evolução está no desligamento crescente entre crescimento econômico e criação de emprego²². Esta junção, ainda que sempre problemática ao extremo, manteve viva certa face social do capitalismo, pois, mesmo marcado pela exploração do trabalho alheio, conseguia incluir o trabalhador no sistema produtivo e de consumo. O ápice desta expectativa está no "pleno emprego", que teve ardorosos defensores do sistema como *Keynes* e apareceu em cena em alguns momentos muito esporádicos, como no período pós-guerra recente. Um país como a Alemanha, além de alcançar uma recuperação ímpar em termos de reconstituição de sua economia, acolheu por volta de 3 milhões de trabalhadores estrangeiros (os "*Gastarbeiter*" - trabalhadores convidados). O *welfare state* nasceu à sombra desta utopia, mesclando com alguma elegância crescimento da riqueza com redistribuição de renda. Foi, porém, um périplo.

Hoje, o crescimento da economia competitiva não se coaduna mais com o crescimento do emprego²³. Ao contrário, está em sua lógica intrínseca seu decréscimo, em favor de processos informatizados de produção²⁴. A pregação neoliberal em favor da desoneração do capital para que possa empregar mais é tipicamente sibilina, porque, se houver recursos disponíveis, o ímpeto típico não será empregar mais gente, mas aplicar mais em tecnologia poupadora de mão-de-obra. Diante do desafio mercadológico-competitivo de produzir cada vez mais produtos melhores e mais baratos, o caminho não aponta, em hipótese nenhuma, para o engrossamento das fileiras

²⁰ RIFKIN, J. 1996. Fim dos Empregos - O Declínio Inevitável dos Níveis dos Empregos e a Redução da Força Global de Trabalho. Makron Books, São Paulo.

²¹ TEIXEIRA, F.J.S. E OLIVEIRA, M.A. (Orgs.). 1996. Neoliberalismo e Reestruturação produtiva - As novas determinações do mundo do trabalho. Cortez, São Paulo.

²² BENKO, G. 1996. Economia, Espaço e Globalização na Aurora do Século XXI. HUCITEC, São Paulo. KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG. 1996. Desenvolvimento Econômico ou Humano? Reflexões sobre uma nova política de desenvolvimento. Traduções No 9. São Paulo.

²³ OLIVERIA, C.A.B./MATTOSO, J.E.L. (Orgs.). 1996. Crise e Trabalho no Brasil - Modernidade ou volta ao passado? Scritta, São Paulo. CARLEIAL, L./VALLE, R. (Orgs.). 1997. Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil. HUCITEC-ATET, São Paulo.

²⁴ DREIFUSS, R.A. 1996. A Época das Perplexidades - Mundialização, Globalização e Planetarização: Novos Desafios. Vozes, Petrópolis.

laborais, mas, ao contrário, para seu apequenamento evolutivo. Assim, pleno emprego faz parte dos contos da carochinha.

Todavia, num país como o Brasil, ainda não estamos mergulhados por inteiro neste tipo de realidade, até porque mais da metade de nossa população trabalhadora está no mercado informal, ou seja, em setores relativamente avessos à competitividade, pelo menos àquela intensiva de conhecimento. Não se trata apenas de atraso econômico, mas também de uma das maiores injustiças de nossa história, a saber, da ignorância predominante na população, que não passa de 4 anos de escolaridade como média. A rigor, uma população com apenas 4 anos de escolaridade não pode colocar-se expectativa muito além do mercado informal. Convivem, pois, em nossa realidade várias ondas econômicas, com características bastante diferenciadas e que podem significar, ademais, chances diferenciadas de inclusão econômica. Sucintamente, podemos distinguir:

a) **economia competitiva**, marcada pela intensividade do conhecimento e pelo decréscimo continuado do emprego;

b) **economia tradicional**, marcada pelos setores mais tradicionais do sistema produtivo e relativamente absorvedora de mão-de-obra;

c) **setor informal**, marcado pelo trabalho tendencialmente à margem da legislação em vigor.

A economia intensiva de conhecimento pode ser vista, entre outras coisas, como aquela energizada pela capacidade obsessivamente inovadora e desconstrutiva do conhecimento, razão pela qual se compõe bem com o que podemos chamar de “conhecimento pós-moderno”²⁵. A criatividade do conhecimento crítico se põe a serviço do capital plenamente, realizando um consórcio fantásticamente funcional: a velocidade de inovação do mercado passa a coincidir com a velocidade de inovação do conhecimento. Uma das conseqüências é que este tipo de conhecimento causticamente desconstrutivo abandona os recintos da universidade, porque esta não consegue acompanhar tamanha volúpia inovadora. Sendo uma entidade hermenêutica - tem passado, cultura, memória, sentido - não pode desconstruir-se como se faz com um computador, que, a rigor, nasce velho. Todavia, a lerdeza com que opera a inovação é hoje um dos reptos mais dolorosos²⁶.

A desproporcionalidade entre o uso da força de trabalho e a energia do conhecimento parece irreversível, implicando mudanças profundas em todos os setores produtivos, até mesmo na constituição de empresa. Fala-se de “empresa virtual”, como sendo aquela que poderá tocar sua capacidade produtiva com base numa organização não necessariamente presencial, em uso alternativo do tempo e do espaço, em condições de pertença variável, etc.²⁷ É tão forte esta realidade que a expectativa lançada freneticamente sobre a educação profissional também está se esvaziando, por conta da mesma lógica: cada trabalhador melhor formado desloca um número muito maior de trabalhadores menos formados. Este afunilamento faz parte intrínseca desta intensividade, revelando que neste tipo de economia é impossível caber todos. A formação cada vez mais aprimorada do trabalhador é justamente a base da dispensa dos outros menos formados.

Com isto desmascarou-se igualmente o ideário da empregabilidade, não só porque deixa o problema apenas nas mãos do trabalhador, mas sobretudo porque, preparar-se para o emprego, é atirar no escuro. Pode-se buscar a preparação para o trabalho, incluindo nisto

²⁵ JAMESON, F. 1996. Pós-Modernismo - A lógica cultural do capitalismo tardio. Ática, São Paulo.

²⁶ MORIN, E. 1995. Introdução ao Pensamento Complexo. Instituto Piaget, Lisboa. MORIN, E. 1996. Ciência com Consciência. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

²⁷ LÉVY, P. 1996. O que é Virtual? Editora 34, São Paulo. NEGROPONTE, N. 1995. A Vida Digital. Companhia das Letras, São Paulo. FRANCO, M.A. 1997. Ensaio sobre as Tecnologias Digitais da Inteligência. Papirus, Campinas.

sobretudo a competência humana de inventar trabalho por conta própria, nos espaços econômicos vigentes ou em espaços a serem criados. Diga-se de passagem que esta chance é significativa em nossa realidade, tanto pela presença maciça do mercado informal, que, em alguma medida, reflete esta "criatividade", como porque os espaços da prestação de serviços ainda não são suficientemente explorados. Fala-se muito em terceirização, e que, também, é uma espada de dois gumes: se, de um lado, abre horizontes para firmas de prestação de serviços, de outro, isto vai às expensas de direitos laborais, já que o trabalhador não é mais contratado legalmente. A empresa, ao contratar uma firma ou uma associação de prestadores de serviços, paga um valor para a empresa, ficando com esta a questão salarial e laboral propriamente dita.

A idéia de empregabilidade esconde o vício empresarial de colocar a "culpa" no empregado despreparado, como se, preparando-se melhor, teria de volta seu emprego. Isto pode até acontecer. Mas vai acontecer cada vez menos. Porquanto a preparação cada vez mais aprimorada é muito mais funcional à introdução de processos informatizados e de processamentos tecnológicos automáticos, do que ao emprego. Este torna-se necessário, na medida em que tais processos o exigem. Nem mais, nem menos. Temos aqui possivelmente uma tendência vertiginosa ao afunilamento, que, ao mesmo tempo, se inspira na inteligência do trabalhador para poder se viabilizar, mas o destrói no mesmo processo. Já era muito pouco para o trabalhador ser apenas um "recurso" produtivo (teoria dos recursos humanos). Agora, nem isto consegue ser.

Surge certamente a pergunta angustiada sobre o que fazer com os desempregados²⁸. A competitividade moderna apresenta preocupantes disfuncionalidades, sobretudo a diminuição dos recursos para o Estado com a queda dos impostos sobre contratos de trabalho e a queda do consumo, por conta da queda do poder aquisitivo. O salário como parte importante da demanda por consumo pode regredir expressivamente. Na prática, o capital finalmente consegue "livrar-se" do trabalhador, mormente dos riscos de uma cidadania laboral organizada e influente²⁹. A própria concorrência desenfreada por emprego coloca os empregados e seus sindicatos na defensiva, fazendo-os engolir avanços contínuos do neoliberalismo. Assim, entre a disjuntiva colocada pelos empresários de demitir cada vez mais ou pagar menos para os que permanecem no sistema, aceita-se a segunda alternativa. Todavia, esta segunda alternativa é totalmente ilusória, porque a desoneração do capital não tenderá, como regra, reverter-se em maiores índices de emprego, mas de automação. Porque, afinal de contas, a empresa não é sacristia.

Problemática similar ocorre nos setores tradicionais expostos ao avanço da competitividade. Dentro da globalização inevitável, a penetração da intensividade do conhecimento vai se impondo, podendo, de um lado, proporcionar produtos e serviços melhores e mais baratos (automóveis, eletrodomésticos, moradias, por exemplo), mas, de outro, desempregando crescentemente, chegando mesmo ao risco de exterminar números expressivos de empresas. Sucede um impasse complicado, pois, é quase impraticável manter uma indústria tradicional empregadora de mão-de-obra, mas pouco produtiva, mantenedora de produtos e serviços de menor qualidade e mais caros, enquanto, na contramão, cresce a pressão dos consumidores em favor da competitividade. Na indústria automobilística já é claro o cenário: o número de empregos cai todo ano, enquanto mantemos um tipo ultrapassado de produção, pois,

²⁸ Veja RIFKIN, J. 1997. Identidade e Natureza do Terceiro Setor. In: R. Cardoso et alii. 1997. 3º Setor - Desenvolvimento Social Sustentado. Paz e Terra, Rio de Janeiro, p. 13-23.

²⁹ LEITE, M.P. (Org.). 1997. O Trabalho em Movimento - Reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Papyrus, Campinas. ANTUNES, R. 1995. Adeus ao Trabalho? - Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Cortez, São Paulo. CATTANI, A.D. 1996. Trabalho & Autonomia. Vozes, Petrópolis.

poderíamos, com importações facilitadas, dispor de carros muito melhores e mais baratos para consumir.

2. Ocaso do *welfare state*

Nunca existiu entre nós o *welfare state*, mesmo que a Constituição de 1988 o supusesse em sua tessitura legal. Por onde quer que o tomemos, é pura fantasia imaginar que sejamos um Estado de Bem-Estar. Se olharmos para a característica decantada de políticas sociais universais, não temos nenhuma ainda tipicamente universal. Nem a educação básica do 1º grau é universal, pelo menos em termos qualitativos: com efeito, pouco mais de 50% dos alunos terminam a 8ª série, e os que a terminam aprendem miseravelmente pouco. Nossa Previdência, além de muito pouco universal, oferece ao pobre algo absolutamente miserável, que nada tem a ver com “bem-estar”. A idéia de abrigar a todos os necessitados em políticas de assistência é outra “piada” de mau gosto, assim como é nosso atendimento hospitalar.

Se olharmos para a afluência econômica, o Brasil não é certamente o pior dos mundos - é mais ou menos a 10ª economia mundial -, mas está muito longe de apresentar a força necessária para, por exemplo, multiplicar por 5 vezes ou mais seu salário mínimo, sem falar na escandalosa concentração de renda, uma das mais altas do mundo. Como indica a Tabela 1, comparando-se o rendimento per capita geral da população global com o rendimento per capita dos 20% mais pobres, o Brasil acusa a relação mais alta de 9.5 vezes. Quer dizer, os 20% mais pobres percebem um rendimento 9.5 vezes menor, em comparação com o mesmo rendimento per capita da população como um todo. Impressiona que o Japão tenha uma relação de pouco mais de 2 vezes, ocorrendo algo similar com a Coréia e a Holanda. Quanto aos países que aparecem na tabela, o Brasil rivaliza com Guatemala, Guiné-Bissau e Tanzânia.

É certo que o rendimento per capita da população total no Brasil era de apenas 5.370 dólares, relativamente modesto frente ao dos Estados Unidos (24.240), Japão (20.850), Holanda (17.330), Reino Unido (17.210). Tomando o caso da Hungria, que teria um rendimento per capita de 6.050 dólares, os 20% mais pobres possuiriam um rendimento apenas 1.8 vezes menor. Mesmo a Índia, reconhecidamente um país marcado pela pobreza, tem um rendimento per capita muito inferior ao brasileiro, de apenas 1.220 dólares, mas os 20% mais pobres dispõem de um rendimento apenas 2.3 vezes menor. Por conta disso, os Relatórios da ONU castigam o Brasil com a crítica reiterada de que não seria tanto um país pobre, quanto injusto.

TABELA 1. RENDIMENTO PER CAPITA DOS 20% MAIS POBRES, 1994 (US\$).

<i>PAÍS</i>	<i>Rendimento médio per capita da população total</i>	<i>Rendimento médio per capita dos 20% mais pobres</i>	<i>Diferença</i>
EUA	24.240	5.814	4.2
Japão	20.850	9.070	2.3
Holanda	17.330	7.105	2.4
Reino Unido	17.210	3.958	4.3
Coréia do Sul	9.630	3.653	2.6
Chile	8.400	1.386	6.1
Hungria	6.050	3.297	1.8
Brasil	5.370	564	9.5
Guatemala	3.350	352	9.5
Indonésia	3.150	1.370	2.3

Nigéria	1.400	357	3.9
Índia	1.220	537	2.3
Bangladesh	1.290	613	2.1
Nepal	1.020	464	2.2
Guiné-Bissau	840	88	9.5
Tanzânia	580	70	8.3

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano - 1996. PNUD/ONU, p. 13.

Se olharmos para o vigor da cidadania, marca ostensiva do *welfare state* e responsável notório pelos direitos humanos generalizados, políticas sociais de cobertura ampla, bem como pela redistribuição de renda, o Brasil consigna um atraso ainda maior, que pode ser aquilatado pela situação da educação básica. Conforme aparece na Tabela 2, que mostra apenas a escolaridade média dos países latino-americanos, no Relatório de 1994, o Brasil aparece, quanto ao *ranking*, apenas no 63º lugar, abaixo de 8 outros países latino-americanos (Uruguai, Argentina, Chile, Costa Rica, Venezuela, Panamá, Colômbia e México). Os países do Cone Sul teriam escolaridade em torno dos 8 anos, com exceção do Paraguai, notabilizando-se a Argentina com mais de 9. Abaixo da escolaridade média de 4 anos, aparecia apenas o Haiti, a par de alguns outros países também com apenas 4 (Bolívia, Honduras e Guatemala).

TABELA 2. ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Ranking	País	Escolar. Média	Ranking	País	Escolar. Média
33	Uruguai	8.1	85	Suriname	4.2
37	Argentina	9.2	89	Cuba	8.0
38	Chile	7.8	95	Peru	6.5
39	Costa Rica	5.7	96	Rep. Domin.	4.3
46	Venezuela	6.5	106	Nicarágua	4.5
47	Panamá	6.8	107	Guiana	5.1
50	Colômbia	7.5	108	Guatemala	4.1
52	México	4.9	112	El Salvador	4.2
63	Brasil	4.0	113	Bolívia	4.0
74	Equador	5.6	115	Honduras	4.0
84	Paraguai	4.9	137	Haiti	1.7

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano - 1994.

Entretanto, a discussão não se atém apenas a constatar a situação complicada do Brasil, mas sobretudo o próprio ocaso do *welfare state*, que já seria marca de um passado, colocando desafios novos e formidáveis à cidadania³⁰. Admite-se que a cidadania organizada teria sofrido forte recuo, também por conta do próprio bem-estar crescente - a disponibilidade crescente de bens e serviços tende a aplacar a agressividade do cidadão -, mas igualmente por conta de assistências expressivas, que repercutem de maneira funcional dentro do sistema. Discute-se com maior ênfase a queda da organização sindical, mas é também muito preocupante o recuo das

³⁰ GIDDENS, A. 1996. Para além da Esquerda e da Direita. Ed. UNESP, São Paulo. MORAES, D. (Org.). 1997. Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea. Letra Livre, Campo Grande. FERREIRA, L.C./VIOLA, E. (Orgs.). 1996. Incertezas de Sustentabilidade na Globalização. Edit. Da UNICAMP, Campinas.

organizações civis. Embora se possa talvez afirmar que cresce o assim dito Terceiro Setor, parece claro o déficit de cidadania³¹.

A par disso, o Estado, sob ímpeto da restauração integral da lógica do mercado pelo neoliberalismo, vem se enfraquecendo, também por deter cada vez menores recursos. Parece certo que o *welfare state* criou a fantasia de uma cidadania fundada num Estado amigo dos pobres, à revelia da história e da dialética, o que também contribuiu para seu esmaecimento, mas a proposta neoliberal recria um Estado totalmente subserviente ao mercado, destruindo a principal utopia do *welfare state*, que foi a idéia de colocar o mercado a serviço da cidadania. Foi uma utopia no bom e no mau sentido. No bom sentido, porque esta expectativa embala a humanidade desde sempre, buscando uma forma de exterminar uma das fontes mais fortes da desigualdade social, ou seja, a manipulação da sobrevivência. No mau sentido, porque, ao desconhecer a lógica própria do capitalismo, escamoteou sua mazela principal, ou seja, que é impraticável colocar a equidade acima do lucro. Assim, se um dia for praticável, já não estaríamos mais no capitalismo³².

Temos aqui uma das contradições mais notáveis de nossa história recente. É o capitalismo ocidental que se apresenta com fiador principal da democracia e dos direitos humanos, dentro de um sistema visceralmente avesso à sua universalização. De fato, isto existe - relativamente - apenas no centro. A periferia fica à margem, e se inclui no sistema como margem, sobretudo na era da globalização. Ao contrário da ideologia dominante de chances iguais crescentes para todos, as divisões entre os países e regiões se aguçam de modo ostensivo. No mercado nunca couberam todos e no mercado competitivo, menos ainda³³.

III. NOVOS DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO E DA CIDADANIA

1. Novas conquistas políticas

Dentro da teoria da pobreza política como questão central da exclusão, espera-se da educação que seja capaz de aprimorar, com inaudita sagacidade e energia, a competência humana para dar conta de enfrentar um estilo de globalização ainda mais excludente. Embora a disponibilidade tecnológica, principalmente no âmbito da informação, possa ter um impacto democratizante, porque o acesso se torna mais facilitado, o afunilamento em termos de acesso às oportunidades de formação continua elitista como sempre. Quer dizer, o sistema está disposto a distribuir migalhas, mas não admite redistribuir-se, se entendermos por redistribuição mudança sensível no espectro das desigualdades. Pois a globalização não aproximou países e regiões. Ao contrário, os separa de outra forma, tendo como uma das marcas atrelamentos mais sólidos porque as distâncias se encurtam. Os laços se fortalecem, não, porém, para libertar, mas para amarrar ainda mais³⁴.

Quer dizer, a globalização, em vez de fazer uma aldeia comum, aperfeiçoa o poder do centro, recriando de novo e sempre a periferia. A esta cabe alinhar-se sob todos os aspectos: culturais, porque a cultura ocidental nórdmca se impõe como única forma de comunicação e de inteligência; ambientais, porque o estilo de sistema produtivo compromete a degradação parilha dos recursos da natureza; políticos, porque a mesma democracia farsante se implanta em todos os cantos, mais por imitação interna e imposição externa, do que por conquista histórica; sociais, porque o comportamento normal em sociedade passa a ser o do consumo subalterno; econômicos, porque nada é mais homogeneizante, ao lado do aparato de comunicação, do que o mercado capitalista.

³¹ FERNANDES, R.C. 1994. Privado porém Público - O Terceiro Setor na América Latina. Relume/Dumará, Rio de Janeiro.

³² FORRESTER, V. 1997. O Horror Econômico. Ed. UNESP, São Paulo.

³³ HOBBSAWM, E.J. 1995. Era dos Extremos - O breve século XX 1914-1991. Companhia das Letras, São Paulo.

³⁴ MORAES, D. (Org.). 1997. Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea. Letra Livre, Campo Grande.

A virada maior esperada está em mudar a ótica do **beneficiário**, para a ótica do **sujeito** capaz de construir soluções próprias. Um dos legados mais controvertidos do *welfare state* foi a exacerbação da expectativa em termos de assistência social. Vários aspectos negativos podem ser encontrados aí, destacando-se:

a) a idéia fútil de que o Estado existe para proteger os pobres: embora se deva reconhecer, na devida ênfase, que o *welfare state* realmente avançou na direção de impor ao mercado alguns parâmetros da democracia, não foi além de uma cortina de fumaça, porque, como sempre, não resiste às mínimas crises de produção; para que o Estado se torne arena possível de manejo democrático das desigualdades sociais é mister formidável cidadania, que certamente existiu no começo, mas, com o tempo, arrefeceu, até mesmo pela condição tendencialmente anestesiante de mero beneficiário: é uma regra essencial da democracia que sua qualidade é diretamente proporcional à qualidade do cidadão, ou de sua capacidade de controle organizado; o que mais o Estado quer é um beneficiário agradecido, não um cidadão combativo e crítico:

b) isto não desfaz a assistência social como direito radical da cidadania, nos casos em que a sobrevivência esteja ameaçada ou impraticável (crianças, deficientes, idosos, vítimas de calamidades, vulneráveis extremos, etc.); mas foi um erro crasso imaginar um Estado capitalista dotado de recursos infinitos para saldar qualquer precariedade social, até porque a pobreza vigente era muito minoritária, como os próprios desempregados: como o sistema admite distribuir sobras, mas nunca redistribuir-se, o efeito de apaziguamento pela via dos benefícios universalizados foi muito mais incisivo do que o cultivo da cidadania; a perversão mais notável desta tendência aparece na mesma ganância das esquerdas de terem os mesmos benefícios da direita em termos de seguridade social, por exemplo: falam de “direitos adquiridos” com a mesma facilidade com que encobrem usurpações gritantes; assim, os benefícios sociais no capitalismo, sobretudo periférico, guardam uma propensão intestina a funcionarem como artifícios de exclusão, até porque são intrinsecamente funcionalistas:

c) uma vez universalizada a educação básica - um feito absolutamente notável no centro³⁵ - emergiu a idéia também fátua de que a política social mais importante seria a assistência social, caindo no conto do vigário de um sistema devidamente domesticado pelos direitos humanos: este efeito chegou até nós na Lei Orgânica de Assistência Social que, entre outras balelas, encampou o combate à pobreza, como se fosse viável confrontar-se com este tipo de exclusão através de procedimentos assistenciais; teoricamente defende-se entre nós ainda que a assistência é o fator aglutinador das políticas sociais³⁶, desconhecendo olímpicamente a discussão mundial em torno da posição estratégica da educação e do conhecimento³⁷:

d) a própria questão comunitária é costumeiramente tema da assistência social, denotando sua propensão funcionalista e domesticadora evidente, à medida que induz o pobre a vender sua alma em troca de benefícios minúsculos; a questão da “renda mínima” também é paradigmática: desconhece que o sistema não tem vocação redistributiva, como se fosse possível garantir a todos este tipo de benefício (também para os ricos?); torna-se expediente fatal de recriação do exército de reserva, porque coloca o beneficiário definitivamente fora do mercado a preço mínimo; atrela de modo quase fatal o beneficiário ao sistema, reproduzindo a massa de manobra, embora com inegável elegância; ainda que a assistência possa ancorar a questão comunitária também, é mister privilegiar a ótica do cidadão organizadamente combativo, mais do que o esmoler;

³⁵ Basta lembrar que um país como a Alemanha detém um sistema educacional totalmente público e gratuito, em todos os níveis. Há mais de 200 anos está em vigor a escola pública obrigatória.

³⁶ PEREIRA, P.A.P. 1996. A Assistência Social na Perspectiva dos Direitos. Thesaurus, Brasília.

³⁷ KUMAR, K. 1997. Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas fronteiras sobre o mundo contemporâneo. Zahar, Rio de Janeiro.

e) típica também é a proposta em torno das crianças e adolescentes em situação de rua, de teor tendencialmente pedagógico e assistencialista, com base em conceitos antiquados de “educação de rua”, que dispensam já a “luta de classes”; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecidamente uma lei avançada na letra, deixou de fora qualquer compromisso do sistema produtivo (o Fundo é voluntário!), no que revela sua propensão funcionalista gritante; cura-se com água benta o que, na verdade, é um câncer.

Assim, parece decisivo recolocar em pauta o tema da cidadania organizada e combativa, para além de todas as promessas fúteis que o sistema nos quer vender, inclusive coisas como o “Comunidade Solidária”³⁸. É quase sarcástico perceber que uma entidade como a ONU, que transpira neoliberalismo por todos os poros, venha defendendo, talvez por conta de seus excelentes técnicos, que o desenvolvimento, mais que uma questão de ajuste econômico, é lididamente uma **conquista política**. O mercado, embora seja expressão estrutural de toda sociedade, pode sofrer interferências decisivas por parte do sujeito histórico, desde que este exista na devida qualidade. O que mais decide a oportunidade de desenvolvimento é a cidadania popular, convenientemente instrumentada pela educação básica e pelo manejo do conhecimento³⁹.

Ao mesmo tempo, faz parte desta cidadania reconhecer que o bem-estar do centro não é universalizável, não só porque o sistema não se coaduna com tal propósito, mas igualmente porque é limitado em seus recursos sustentáveis⁴⁰. Nas circunstâncias atuais conhecidas, a riqueza fantástica do centro só pode ser mantida às expensas de uma fantástica periferia. Os ônus são globalizados, não os bônus. Trata-se de um bem-estar globalizadamente verticalizado, que implica na sua própria constituição a reprodução da massa de manobra. Por isso mesmo, o maior problema de um país como o Brasil não é, nem de longe, a estabilização da moeda, mas a ignorância popular. É esta que alicerça a manutenção interminável da elite, que, brincando de globalização, se perpetua no poder.

2. Novas conquistas políticas no campo econômico

Talvez no campo econômico se configure mais claramente a expectativa forte em torno de uma nova competência humana intrinsecamente política, em particular sob a ótica da educação. Com efeito, ao lado da tradicional tarefa educativa de abrir para os jovens oportunidades de inserção no mercado de trabalho, comparece hoje a outra - muito mais veemente - de prepará-lo para confrontar-se com este mercado. Como emprego vai tornando-se coisa rara, não basta orientar-se apenas por este horizonte. Continua, por certo, valendo que, para inserir-se no mercado, é mister qualidade educativa, cada vez mais exigente. Mas passará a valer, mais ainda, que o desafio do futuro será impor ao mercado parâmetros redistributivos claros. A rota parece cristalina: **a mudança mais esperada para o futuro é um tipo de cidadania que seja capaz de colocar o mercado a serviço dos direitos humanos**. E isto, como diz bem *Lojkine*, significaria a superação do capitalismo⁴¹.

De novo, reaparece o repto da pobreza política como a questão de fundo mais comprometedor⁴². A exclusão material não é manejável por uma sociedade que ainda vegeta na condição de massa de manobra, porque espera a solução de quem principalmente a causa. A grande função da escola básica é fazer cidadãos, não trabalhadores. Até porque atingimos patamares muito elevados de capacidade produtiva, que permitiriam amplo e sustentável bem-

³⁸ Veja crítica em: DEMO, P. 1997. *Combate à Pobreza*, op. cit.

³⁹ BOBBIO, N. 1992. *A Era dos Direitos*. Campus, Rio de Janeiro.

⁴⁰ ALTVATER, E. 1995. *O Preço da Riqueza*. Editora UNESP, São Paulo.

⁴¹ LOJKINE, J. 1995. *A revolução Informacional*. Cortez, São Paulo. LOJKINE, J. 1997. *O Estado Capitalista e a Questão Urbana*. Martins Fontes, São Paulo.

⁴² DEMO, P. 1996. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Autores Associados, Campinas.

estar para todos. O tema da quantidade de vida deverá ser substituído pelo de qualidade de vida. A produtividade é essencial, mas instrumental. O que importa são condições adequadas de vida, satisfação das necessidades básicas, mais lazer que trabalho, mais desfrute cultural do que desgaste físico, aprimoramento interminável da aprendizagem reconstrutiva para todos, incluindo obviamente a dimensão emocional como marca maior⁴³.

É a cidadania que opera a redistribuição da renda, não as “leis” de mercado, que, na verdade, fazem força para o outro lado. É a cidadania que eleva o salário mínimo, ou que o declara como atentado à dignidade humana. É a cidadania que sobretudo estabiliza a moeda, conduzida por um consumidor consciente e crítico. Assim, teremos de inverter a argumentação neoliberal precisamente pelo avesso. Quer dizer, em vez de propalar a ideologia surrada de que mercado não tem ideologia, mas leis peremptórias, é mister saber impor ao mercado parâmetros de equidade. O mercado, como criação histórica que também é, a par de estrutura recorrente, precisa estar a serviço da sociedade, não o contrário. Saber interferir no mercado faz parte da cidadania do futuro com grande destaque.

É claro que saber interferir é algo relativo à formação da competência humana, não qualquer veleidade. Podemos certamente, ao interferir de mau jeito, conturbar ainda mais as relações de mercado e agravar as desigualdades. A direita está habituada e encobrir sob pretensas “leis” de mercado toda sorte de intervenção favorável. Tanto privatiza o Estado, quando lhe convém, como também socializa os prejuízos, quando também lhe convém. Mas a esquerda tem suas formas de manipulação irresponsável, quando, por exemplo, exagera nos benefícios públicos para os servidores estatais, ou ignora as relações de mercado na área social, ou apoia as falcatruas do Congresso Nacional de autoproteção, sobretudo de dispor de recursos públicos à vontade.

O mercado precisa estar em seu lugar próprio, ou seja, como instrumento essencial da qualidade de vida. Precisa ser estável, produtivo, gerador de riqueza, até porque só conseguimos financiar as políticas com recursos do mercado. Outros não há. Entretanto, a qualidade de vida só será mais importante que o trabalho produtivo, quando a cidadania assim o souber determinar. Dentro da dialética histórica conhecida, não vai desaparecer o privilégio na sociedade, mas é possível estabelecer formas de controle popular cada vez mais transparentes, de tal sorte que se possa um dia dizer que os direitos humanos são, de direito e de fato, a razão de ser. Trabalharemos para viver. Não viveremos para trabalhar, menos ainda para apenas locupletar os outros⁴⁴.

3. Novas conquistas democráticas

Sobre as imperfeições da democracia é escusado discutir. Mas podemos aprender da história e avançar em formas mais aceitáveis, sobretudo no que concerne ao controle popular. No Brasil, foi importante a invenção do orçamento participativo, ligada a governos do PT, porque mostrou ser possível o manejo transparente de recursos orçamentários, ainda que em quantidade relativamente pequena. Sendo a estrutura produtiva e econômica a mais dura no capitalismo, uma das provas mais fortes de democracia é o atingimento dela. Quando todos os gastos forem transparentes, questionáveis e comunitariamente administráveis, teremos um outro patamar da democracia.

Também tornaram-se parte importante desta discussão os avanços da descentralização regional na Itália, até porque foi possível o alcance de progressos econômicos e sociais em meio a conturbações políticas já proverbiais e dentro de um país muito desequilibrado entre o Norte e o

⁴³ DAMÁSIO, A.R. 1996. O Erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras, São Paulo. GARDNER, H. 1994. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. Artes Médicas, Porto Alegre. GOLEMAN, D. 1996. Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva, Rio de Janeiro.

⁴⁴ FORRESTER, V. 1997. O Horror Econômico. Ed. UNESP, São Paulo.

Sul. Possivelmente se exagera muito nesta tese, como há de mostrar a evolução globalizante, mas vale valorizar a importância do governo local, que, por sua própria dimensão, permite exercício democrático muito mais convincente⁴⁵. Teríamos aí outra forma de globalização, ou seja, em vez de começar no centro, alimenta-se da orquestração das bases. Não seria impróprio recordar aqui uma velha tese marxista da "comuna de Paris"⁴⁶. Nenhum controle do poder é mais efetivo que o local. Assim, a qualidade da democracia é diretamente proporcional à qualidade da cidadania local.

Neste contexto, volta a discussão em torno do Terceiro Setor, que, distanciando-se do mercado (Primeiro Setor) e do governo (Segundo Setor), procura estabelecer outras formas de gestão da sociedade, com realce para a filantropia e o voluntariado⁴⁷. Mais conhecida é a tese de *Rifkin*, que, desanimado perante o futuro do emprego, apela para a boa vontade do cidadão e lança sobre ela a sorte da humanidade. Parece excessiva esta expectativa, porque cidadania não pode ser apenas questão de boa vontade, sem falar na tendência perversa de substituir obrigações do Estado e do sistema econômico. Entretanto, vale ressaltar a oportunidade de orientar o processo educativo para formas mais associativas de vida social, à medida que se possa superar a pobreza política da população. A proliferação do associativismo poderia ser vista como fenômeno estratégico de confronto contra os males da globalização, demonstrando, entre outras coisas, que a homogeneização tecnológica em curso e irreversível precisa compatibilizar-se com as identidades culturais. Afinal de contas, o ser humano é de tessitura hermenêutica, não técnica⁴⁸.

O cidadão associado, organizadamente participativo, consciente e crítico, representa a força maior de mudança, porque encarna, mais que tudo, a condição necessária de sujeito histórico capaz de história própria, individual e coletiva.

IV. Otimismo realista

A discussão em torno do futuro sempre evoca tons pessimistas, mas que não são diferentes de outros momentos históricos considerados cruciais. Afinal, acenar com o apocalipse é mais fácil que traçar alternativas. Entretanto, de um lado, não se pode prometer a equidade dentro da competitividade, como, de outro, não se há de pretender que tudo só pode acabar no impasse. O lado talvez mais promissor das discussões pode ser encontrado na valorização da **competência humana**, dialeticamente considerando. Quer dizer, podemos construir outras histórias, como também podemos acabar com todas. Depende não só de competência técnica (que sempre foi competitiva), mas sobretudo de competência política, que tem seu centro na ética⁴⁹.

Estamos muito avançados no campo da tecnologia, mas muito atrasados no campo da política. Também faz parte deste atraso considerar política apenas o que os "políticos" fazem. Todavia, é viável entendermos como competência política a competência humana mais típica, e que nos permitiria a construção de uma história alternativa, coletivamente responsável e economicamente sustentável. Neste contexto, parece correto reconhecer que a educação das novas gerações é a obra prima das gerações anteriores.

⁴⁵ PUTNAM, R.D. 1996. Comunidade e Democracia - A experiência da Itália Moderna. FGV, Rio de Janeiro.

⁴⁶ DEMO, P. 1993. Participação é Conquista - Noções de política social participativa. Cortez, São Paulo - veja trechos mais importantes da Comuna de Paris, e análise respectiva. LISSAGARAY, P.-O. 1991. História da Comuna de 1871. Edit. Ensaio, São Paulo.

⁴⁷ CARDOSO, R. et alii. 1997. 3º Setor - Desenvolvimento social sustentado. Paz e Terra, Rio de Janeiro. FERNANDES, R.C. 1994. Privado porém Público - O Terceiro Setor na América Latina. Relume/Dumará, Rio de Janeiro. RIFKIN, J. 1996. Fim dos Empregos - O Declínio Inevitável dos Níveis dos Empregos e a Redução da Força Global de Trabalho. Makron Books, São Paulo.

⁴⁸ BOSCHI, R.R. 1987. A arte da associação - Política de base e democracia no Brasil. Vértice, São Paulo.

⁴⁹ TUGENDHAT, E. 1997. Lições sobre Ética. Vozes, Petrópolis.

Bibliografia:

- AEC. 1994. *Qualidade Total na Educação - A mudança conservadora*. Ano 23, Nº 982, jul./set.
- ALTVATER, E. 1995. *O Preço da Riqueza*. Editora UNESP, São Paulo.
- ANTUNES, R. 1995. *Adeus ao Trabalho? - Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez, São Paulo.
- BENKO, G. 1996. *Economia, Espaço e Globalização na Aurora do Século XXI*. HUCITEC, São Paulo.
- BOBBIO, N. 1992. *A Era dos Direitos*. Campus, Rio de Janeiro.
- BOSCHI, R.R. 1987. *A arte da associação - Política de base e democracia no Brasil*. Vértice, São Paulo.
- CARDOSO, R. et alii. 1997. *3º Setor - Desenvolvimento social sustentado*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- CARLEIAL, L./VALLE, R. (Orgs.). 1997. *Restruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil*. HUCITEC-ATET, São Paulo.
- CARNOY, M. 1992. *Razões para investir em educação básica*. UNICEF, Brasília.
- CATTANI, A.D. 1996. *Trabalho & Autonomia*. Vozes, Petrópolis.
- CEPAL. 1992. *Equidad y Transformación Productiva - Un enfoque integrado*. CEPAL, Santiago.
- CEPAL/OREALC. 1992. *Educación y Conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL, Santiago.
- DAMÁSIO, A.R. 1996. *O Erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano*. Companhia das Letras, São Paulo.
- DEMO, P. 1991. *Cidadania Menor - Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 1993. *Participação é Conquista - Noções de política social participativa*. Cortez, São Paulo.
- DEMO, P. 1995. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 1995. *Pobreza Política*. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 1996. *Um Brasil Mal-Educado*. Champagnat, Curitiba (PUC).
- DEMO, P. 1996. *Avaliação - Sob o olhar propedêutico*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. 1996. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 1996. *Educação e Qualidade*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. 1996. *Um Brasil Mal-Educado*. Champagnat, Curitiba (PUC).
- DEMO, P. 1997. *A Nova LDB - Ranços e avanços*. Papirus, Campinas, 3ª. ed.
- DEMO, P. 1997. *Combate à Pobreza - Desenvolvimento como oportunidade*. Autores Associados, Campinas.
- DEMO, P. 1997. *Conhecimento Moderno - Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 1997. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados, Campinas.
- DREIFUSS, R.A. 1996. *A Época das Perplexidades - Mundialização, Globalização e Planetarização: Novos Desafios*. Vozes, Petrópolis.
- FERNANDES, R.C. 1994. *Privado porém Público - O Terceiro Setor na América Latina*. Relume/Dumará, Rio de Janeiro.
- FERREIRA, L.C./VIOLA, E. (Orgs.). 1996. *Incertezas de Sustentabilidade na Globalização*. Edit. Da UNICAMP, Campinas.
- FORRESTER, V. 1997. *O Horror Econômico*. Ed. UNESP, São Paulo.
- FRANCO, M.A. 1997. *Ensaio sobre as Tecnologias Digitais da Inteligência*. Papirus, Campinas.
- FREIRE, P. 1993. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e

- Terra, Rio de Janeiro.
- FREIRE, P. et alii. 1990. *Na Escola que Fazemos - Uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Vozes, Petrópolis.
- GARDNER, H. 1994. *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- GENTILI, P. (Org.). 1995. *Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis.
- GENTILI, P.A.A./SILVA, T.T. (Orgs.). 1995. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões críticas*. Vozes, Petrópolis.
- GIDDENS, A. 1996. *Para além da Esquerda e da Direita*. Ed. UNESP, São Paulo.
- GOLEMAN, D. 1996. *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva, Rio de Janeiro.
- HOBBSAWM, E.J. 1995. *Era dos Extremos - O breve século XX 1914-1991*. Companhia das Letras, São Paulo.
- IANNI, O. 1996. *A Era do Globalismo. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro.
- IANNI, O. 1996. *Teorias da Globalização. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro.
- IPEA/PNUD. 1996. *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil - 1996*. IPEA, Brasília.
- JAMESON, F. 1996. *Pós-Modernismo - A lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática, São Paulo.
- KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG. 1996. *Desenvolvimento Econômico ou Humano? Reflexões sobre uma nova política de desenvolvimento*. Traduções No 9, São Paulo.
- KUMAR, K. 1997. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas fronteiras sobre o mundo contemporâneo*. Zahar, Rio de Janeiro.
- LEITE, M.P. (Org.). 1997. *O Trabalho em Movimento - Restruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Papyrus, Campinas.
- LÉVY, P. 1996. *O que é Virtual?* Editora 34, São Paulo.
- LISSAGARAY, P.-O. 1991. *História da Comuna de 1871*. Edit. Ensaio, São Paulo.
- LOJKINE, J. 1995. *A revolução Informacional*. Cortez, São Paulo.
- LOJKINE, J. 1997. *O Estado Capitalista e a Questão Urbana*. Martins Fontes, São Paulo.
- MARTINS, C.E. 1996. *Da Globalização da Economia à Falência da Democracia*. In: *Economia e Sociedade*, Campinas, (6):1-23, jun.
- MEC/INEP. 1997. *Resultados do SAEB/95 - A escola que os alunos frequentam*. Brasília.
- MEC/INEP. 1997. *Resultados do SAEB/95 - Escalas de Proficiência*. Brasília.
- MEC/INEP. 1997. *SAEB/95 - Resultados Estaduais*. Brasília.
- MORAES, D. (Org.). 1997. *Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea*. Letra Livre, Campo Grande.
- MORIN, E. 1995. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Instituto Piaget, Lisboa.
- MORIN, E. 1996. *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- NEGROPONTE, N. 1995. *A Vida Digital*. Companhia das Letras, São Paulo.
- OLIVERIA, C.A.B./MATTOSO, J.E.L. (Orgs.). 1996. *Crise e Trabalho no Brasil - Modernidade ou volta ao passado?* Scritta, São Paulo.
- PEREIRA, P.A.P. 1996. *A Assistência Social na Perspectivas dos Direitos*. Thesaurus, Brasília.
- PNUD. 1990 ... 1997. *Human Development Report*. ONU, New York.
- PORTOCARRERO, V. (Org.). 1996. *Filosofia, História e Sociologia das Ciências - Abordagens contemporâneas*. Edit. FIOCRUZ, Rio de Janeiro.
- PUTNAM, R.D. 1996. *Comunidade e Democracia - A experiência da Itália Moderna*. FGV, Rio de Janeiro.
- RIFKIN, J. 1996. *Fim dos Empregos - O Declínio Inevitável dos Níveis dos Empregos e a*

- Redução da Força Global de Trabalho. Makron Books, São Paulo.
- RIFKIN, J. 1997. Identidade e Natureza do Terceiro Setor. In: R. Cardoso et alii. 1997. 3º Setor - Desenvolvimento Social Sustentado. Paz e Terra, Rio de Janeiro, p. 13-23.
- SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). 1995. Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SADER, E. (Org.). 1997. Vozes do Século (Entrevistas). Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SCHNITMAN, D.F. (Org.). 1996. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Artes Médicas, Porto Alegre.
- TEIXEIRA, F.J.S. E OLIVEIRA, M.A. (Orgs.). 1996. Neoliberalismo e Reestruturação produtiva - As novas determinações do mundo do trabalho. Cortez, São Paulo.
- TUGENDHAT, E. 1997. Lições sobre Ética. Vozes, Petrópolis.

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Roberto Jamil Cury
UFMG

A nova lei de Diretrizes e Base da Educação nacional muda muita coisa na estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em quase todos os seus níveis. Isto se deve ao fato de que o corpo da lei inverte uma tradição longínqua brasileira que remonta aos impactos havido na estrutura escolar pelo menos desde a Revolução Francesa.

Essa estrutura se impôs através de um controle bastante sistemático do espaço e tempo escolares através da seriação, das avaliações das séries e sobretudo pela construção de disciplinas escolares que subdividiam o currículo mínimo.

Além disso, cada passo dessa trajetória era controlado por órgãos normativos que davam o sinal de passagem ou de interdição para as iniciativas nascidas nos espaços onde se davam as relações pedagógicas.

A flexibilidade era exceção, e a criatividade, quando muito, um espaço de experiência. Este último, quando proposto, era cercado também de controles e de avaliações.

Disto resultava um grau mais homogêneo de transmissão de conhecimentos legitimados pelos conceitos de coesão social e unidade nacional.

Via de regra, saída conclusiva ou não dos espaços escolares, uma vez obtido um diploma, significava uma liberação dos controles até então existentes.

É preciso considerar, contudo, em propostas de mudanças, sobretudo as respaldadas em lei, que elas podem vingar ou não. Quando conseqüentes e responsivas aos problemas de uma dada época, elas podem vir a ter sucesso. Quando não responsivas, tendem a se estiolar ou, como se diz mais comumente "a não pegar".

Ora, a mudança mais significativa desta LDBEN é que ela inverteu os termos dessa correlação até agora inscritas em nossa socialização escolar. Ela flexibiliza a base do processo escolar (as unidades escolares), flexibiliza o processo socializador da escola e deixa a cargo das diretrizes e se flexibilizarem em favor da autonomia escolar. A autonomia escolar é assumida na lei, inclusive, através da noção de proposta pedagógica. E, certamente, esta autonomia abrange, mas não se restringe ao regimento escolar. A articulação necessária entre o regimento escolar e a proposta pedagógica não deve engessar essa última.

A proposta pedagógica deve um momento de consciência e de autoconsciência da escola a respeito de sua situação, do seu contexto e dos objetivos que ela almeja alcançar, respeitadas as diretrizes nacionais. E, sobretudo, a função social da escola deve ser perpassada pela proposta pedagógica de tal maneira que os objetivos do art. 205 da Constituição Federal seja efetivados.

Nesse sentido, deixou de existir o currículo compulsório para todo o território nacional. Em seu lugar aparece a figura dos conteúdos mínimos que se traduzirão naquela proposta pedagógica daquela unidade escolar a qual, por sua vez, formulará uma proposta curricular, sempre respeitado o princípio da gestão democrática.

Dentro desta proposta curricular, tanto o art. 210 da Constituição Federal, como os artigos 26, 27, 32 e, quando o caso, os artigos 35 e 36.

Essa flexibilidade e abertura, antes etapa de saída da escolarização, agora formam a base e o próprio processo de escolarização.

Mas, ao invés de um sistema nacional que articulasse os níveis da educação através do seu desempenho. Desse modo, o tempo forte da dimensão nacional será dado por um processo de avaliação pouco usual no país: processo permanente, sistemático e externo.

Duplo é o risco desta mudança: ignorar as precariedade do sistema, advinda de longa data e ignorar a riqueza de alternativas propiciadas pela flexibilidade. No primeiro caso, corre-se o risco de um deslocamento de responsabilidades. O fragmento paga pelo que não produziu e ainda tem de se justificar por não aceder aos tempos que correm. No segundo, corre-se o risco de se propor uma avaliação negadora ou esquecida das peculiaridades “destampadas” e afirmadas pela flexibilidade.

É dentro deste espírito que a LDBEN deve ser pensada, avaliada, criticada e implementada. E dentro destes eixos que se pode pensar alternativas à tradicional oferta de disciplinas.

O caso da educação física também se insere dentro deste contexto maior.

A dignidade em ter sido citada explicitamente no parágrafo 3º, do art. 26, no inciso IV do art. 27 e implicitamente no inciso II do art. 32 (artes) só reforça a importância renovada que se espera deste componente curricular de uma proposta pedagógica na qual se cruzam dimensões de autonomia escolar, da busca da cidadania e da reflexão crítica sobre o processo e os condicionantes da escolarização.

OS IMPACTOS DA REFORMA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA¹

Lino Castellani Filho²

antecedentes

Há algum tempo atrás, era comum ouvir-se no interior dos fóruns de debate dos profissionais de Educação Física, a afirmação — expressa sob a forma da mais inquestionável verdade — de que a educação física deveria ser contextualizada. Ouvia-se mais. Que a sua não contextualização, somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno do seu significado, estava na raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância. Pois bem. Anos se passaram e já em meados daquela década — estamos falando dos anos 80 — alcançou-se o entendimento de que não era a educação física que não estava contextualizada mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! E mais. Que a sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro, papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos.

Assim, já há quase uma década atrás pudemos nos deter na construção de uma leitura da Educação Física brasileira³ com a finalidade de — longe da intenção de nos colocarmos como historiadores da área — nos instrumentalizarmos para a tarefa que desafiava a todos que não se conformavam com a maneira da Educação Física se vincular aos projetos políticos nacionais, de construir uma nova Educação Física, embora lá, menos do que aqui, agora, não soubéssemos exatamente como ela deveria ser. A frase "*Caminhante! Não há caminho. O caminho se faz ao andar*" embalava nossa ação numa época em que ter utopia não era motivo de escárnio.

Quando hoje nos deparamos com o consignado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases recentemente aprovada sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto, buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas. Isso porque o ali enunciado pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos

¹ Este texto é parte da versão preliminar de Tese de Doutorado, apresentada para Qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Sua provisoriamente decorrente dessa situação, aliada a análises realizadas nas partes que a precedem, nela não explicitadas, poderão comprometer ou dificultar o seu entendimento, pelo que pedimos escusas.

² Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp; Sócio-pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE; Pesquisador do Instituto de Análises sobre o Desenvolvimento Econômico - Social, IADES; Membro dos Grupos de Pesquisas *Lazer e Educação* e *Políticas Setoriais de Lazer* - FEF/UNICAMP; Presidente da Associação de Docentes da UNICAMP - ADUNICAMP.

³ Com efeito, em 1988 a Editora Papyrus publicou em livro o resultado de meus estudos de mestrado. Sob o título *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, o trabalho — hoje em sua 4ª edição, vem servindo de referência para os profissionais e pesquisadores da área. Recentemente (outubro/96) o Professor Amarílio Ferreira Neto organizou uma coletânea intitulada *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, publicada pela editora da Universidade Federal do Espírito Santo, que traz um artigo de sua autoria (O Contexto de Produção de "*Educação Física no Brasil: A História que não se conta*") retratando — ao me entrevistar — o processo de elaboração/construção do livro em questão. Anteriormente, o Professor Vitor Marinho de Oliveira, em sua tese de Doutorado depois transformada em livro pela mesma Editora Papyrus, já havia se detido na análise de um Artigo de minha autoria denominado *A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física*, por mim publicado em 1983 na Revista do CBCE (Vol.4(3), set/83), que mereceu sua atenção por ter sido um dos dez mais lidos — conforme levantamento por ele efetuado —, dos produzidos no decorrer dos anos 80 e que trazia os primeiros alinhavos de uma leitura da história da educação física que se diferenciava daquelas até então formuladas.

interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de forças entre os setores existentes no interior da área.

Como sabemos, a Educação Física esteve contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961 — em seu artigo 22⁴. Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido, já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de indole comercial-exportador implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da *capacitação física* do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do *adestramento físico* —era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo⁵ — estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade — três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema⁶ nos anos 40 —, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais *educando* e sim *trabalhador*.

Dez anos depois, a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus — traduzida na Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971 —, ao reportar-se à educação física em seu artigo 7⁷ deixava de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois mais do que nunca ela continuava presa ao seu velho paradigma —, optando por regulamentar a questão através de outro mecanismo. Com efeito, naquele mesmo ano de 1971 (1º de novembro), a promulgação do Decreto nº69.450 regulamentador da educação física nos três níveis de ensino⁸, aludia nos quatro incisos de seu artigo 6 às condições outras que facultavam ao aluno a prática da educação física⁹. A sua lógica interna mostrava-se coerente com o raciocínio descrito, senão vejamos:

⁴ “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos”.

⁵ A Lei Constitucional nº01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, trazia em seus artigos 131 e 132, respectivamente, que “A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”, e “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação”.

⁶ Denominou-se de *Reforma Capanema* a um conjunto de Decretos-lei que, a partir de 1942 e até 1946, objetivaram a regulamentação do preceituado no Artigo 129 da Constituição estadonovista.

⁷ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969”.

⁸ Em 25 de julho de 1969, o Decreto-lei nº705 alterava a redação do artigo 22 da Lei nº4.024/61, dando-lhe a seguinte redação: Artigo 1 - “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior”. As possíveis razões para tal normatização são por mim analisadas no livro já mencionado (pp.117 - 122), e serão retomadas mais adiante, quando da reflexão acerca da educação física no 3º grau.

⁹ Decreto nº69.450, Artigo 6 - “Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que

a)Facultá-la àquele aluno que comprovadamente *trabalhasse mais de seis horas/dia e estudasse a noite* — condição logo estendida a todos que atestassem o vínculo empregatício, independentemente do turno em que viessem a estudar —, reforçava a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse — e não à escola — a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho. Tanto é verdade que, alguns meses antes da promulgação desse Decreto (1º de junho de 1971), o Presidente da República fez publicar a *Lei nº5.664* que, nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao *Decreto-lei nº705* de 25 de julho de 1969: “*Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da educação física*”. Primeiro, então, facultava-se aos estabelecimentos de ensino a possibilidade da oferta da Educação Física em seus cursos noturnos subentendendo-se que neles estudam alunos/trabalhadores; depois estende-se a possibilidade de optar por cursá-la, aos próprios alunos/trabalhadores desses (c. como vimos, dos demais) cursos!;

b)Facultá-la ao aluno com *mais de 30 anos de idade*, expressava a compreensão de que, a essa altura da vida, ele (sim, ele, homem e não a mulher, pelos motivos que veremos logo adiante) já estaria, na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de trabalho, cabendo a esse, como já dissemos, tomar as devidas providências para a manutenção e, quando necessário, recuperação da aptidão física de seu funcionário;

c)Facultá-la ao aluno que estivesse prestando *serviço militar na tropa* correspondia ao entendimento da similitude existente entre o *trabalho corporal* levado a efeito nas Forças Armadas e aquele outro das aulas escolares de educação física;

d)Facultá-la, por fim, ao aluno que estivesse *fisicamente incapacitado*, confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada.¹⁰

Seis anos mais tarde, a essas quatro alíneas se juntaram outras duas, através da *Lei nº6.503* de 13 de dezembro de 1977. A primeira (e) a facultava ao *aluno de pós-graduação*. Também aqui o raciocínio não deixava dúvidas: estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional. A segunda e última (f), dizia respeito a tornar facultativo a prática da educação física à *mulher com prole*, numa clara alusão à compreensão de que a ela — e tão somente a ela — cabia o cuidar dos filhos, já que ao *esposo* era destinado a responsabilidade de *prover o sustento do lar*.

NOVOS TEMPOS, VELHAS CONCEPÇÕES

Não obstante as mudanças ocorridas no interior da Educação Física brasileira — processadas em concomitância com as presentes no tecido social brasileiro e obviamente por elas determinadas —, assinaladas em vários textos acadêmicos e registradas na configuração de distintas concepções pedagógicas dotadas de fortes elementos superadores do eixo paradigmático que a caracterizava, não foram elas consideradas pelos parlamentares ao final do processo de tramitação, no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria substituir a de nº 4.024/61 e as que lhe reformaram (Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71) por força da necessidade da regulamentação do Capítulo sobre Educação da Carta Magna de 5 de outubro de

estiverem prestando serviço militar na tropa: d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento”.

¹⁰ A exarcebação da relação da educação física com a questão da aptidão física — ou no dizer de Alcir Lenharo em seu *Sacralização da Política* (Campinas, Papirus, 1986.), com o “*aprimoramento eugênico incorporado à raça*” — pode ser percebido pelo teor do artigo 27, letra b do Decreto nº21.241 e no item 10 da Portaria nº13, de 16 de fevereiro de 1938, do Ministério da Educação e da Saúde, que estabeleciam a *proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário “de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência às aulas de educação física”.*

1988, batizada pelo então Deputado Federal pelo PMDB, Ulisses Guimarães, de *Constituição Cidadã*.

Em sua primeira versão — aquela apresentada à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio —, não havia menção à obrigatoriedade da Educação Física, trazendo seus artigos 33 (pertinente à educação escolar de 1º Grau), 37 (concernente à educação escolar de 2º Grau) e 46 (relativo à Educação de 3º Grau), a explicitação de que, respectivamente, os currículos das escolas de 1º grau abrangeriam *“obrigatoriamente, o estudo da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais”*; os de 2º grau abrangeriam *“obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo”* e que, quanto ao 3º Grau, caberia ao Conselho Federal de Educação *“fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei”*.

Em sua segunda formatação — Substitutivo Jorge Hage, aprovado em junho/90 —, a primeira já reflexo da correlação de forças que se instaura no Congresso em torno do tema¹¹, ela é mencionada textualmente no artigo 36, trazendo em si resquícios da influência biopsicologizante que a marcou notadamente a partir da segunda metade dos anos 70: *“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando”*.

Também é nesse Substitutivo que aparece — por conta da forte influência de setores da educação física vinculados à órbita do Conselho Nacional do Desporto, **CND**, e da Secretaria da Educação Física e do Desporto do Ministério da Educação, **SEED/MEC**, nos tempos da *Nova República*, presidido o primeiro pelo Professor Manoel Gomes Tubino, que também assumiu a Secretaria ao final do governo Sarney — referências ao esporte escolar e às práticas esportivas não formais, da maneira já consubstanciada em documento elaborado em 1985, por uma comissão especial, por ele coordenada, constituída pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, com a finalidade de traçar rumos para o Esporte Nacional¹².

Em plena consonância com o indicado naquele Relatório, o CND — em maio de 1989 — dá publicidade à Recomendação CND nº01, que *“Recomenda a inclusão de dispositivos que tratem da Educação Física e do Esporte Educacional nos termos relativos à legislação da Educação”*. Após 12 *considerandos*, recomenda aos Congressistas, na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, adotarem o seguinte conceito de Desporto Educacional: *“O Desporto Educacional, serviço público assegurado pelo Estado, dentro e fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura, através de modalidades motrizes de expressão da*

¹¹ Segundo o Deputado Jorge Hage, iniciou-se em março de 1989 *“o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”*. De acordo com Saviani — de onde extraímos a passagem acima (obra citada, p.57) — *“importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional (que) manteve-se mobilizada através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB”*, o qual reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional, dentre as quais vamos encontrar o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, **CBCE**, e a Federação Brasileira de Associações de Profissionais de Educação Física, **FBAPEF**. Os volumes 10(3) e 11(1) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte trazem, por sua vez, os relatórios do envolvimento do CBCE com a questão.

¹² Constituída em 1985 pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, foi responsável pela elaboração do documento *Uma nova Política para o Desporto Brasileiro: Esporte Brasileiro - Questão de Estado. Relatório Conclusivo*. Esse Documento, publicado pela SEED/MEC em dezembro daquele ano, trás em si os princípios conceituais sustentadores daquilo que ficou configurado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 21^o, no concernente ao Desporto.

personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária”¹³.

O Artigo 37 do substitutivo Jorge Hage diz, então, que “os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis, (I) o desporto educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas”¹⁴.

Quanto à presença da Educação Física no Ensino Superior subentende-se que sua obrigatoriedade, definida por Decreto-lei em 1969, deixaria de existir, já que caberia às Instituições, de posse da autonomia didático-científica estabelecida nos incisos I a IX do parágrafo primeiro do artigo 77, observado o caput do mesmo, “criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão” (III) e “definir os currículos dos seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação” (IV).

Na versão que sucedeu à do Substitutivo Jorge Hage — construída sob a relatoria, na Comissão de Educação, da Deputada Angela Amin (PDS/SC) já mediada por uma nova correlação de forças ainda mais desfavorável que a anterior, dada a natureza conservadora tomada

¹³ Em seguida à conceituação do desporto educacional, propõem a inclusão na LDB dos seguintes dispositivos, sob a forma de artigos: “1) A Educação Física, como componente indissociável da Educação, integrará o núcleo comum obrigatório de âmbito nacional, dos currículos do ensino fundamental e médio.

Parágrafo único - Os sistemas de ensino fixarão os objetivos da Educação Física ajustados às necessidades biopsico-sociais de cada faixa etária da população escolar, através da prescrição do desenvolvimento de condutas motrizes ligadas à expressão da personalidade; 2) As práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um e dever do Estado, serão ofertados no ensino fundamental, no ensino médio e em todos os cursos superiores; 3) Ao desporto educacional serão destinados prioritariamente os recursos do Ministério da Educação para o desporto.

Parágrafo único - O desporto educacional, será entendido como aquela manifestação desportiva que evitando a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, ocorre na Escola e em outros ambientes, tendo como finalidade a formação para a cidadania”.

¹⁴ A Constituição brasileira de 05/10/88 trata em seu artigo 217, do Desporto. Então, a expressão *Esporte* é errada? Possui outro significado? João Lyra Filho (mentor intelectual do decreto-lei nº 3.199/41), logo após o prefácio do Professor Gilberto de Macedo à 3ª edição (1974) de seu Livro *Introdução à Sociologia do Desporto* e antes do Preâmbulo, nos apresenta as seguintes considerações sobre o assunto: “Desporto, Sport ou Esporte? Pedi uma resposta ao saudoso mestre Antenor Nascentes, que se manifestou assim: — ‘Nem desporto nem sport, esporte. Desporto é um arcaísmo que Coelho Neto procurou reviver quando se criou a respectiva Confederação. Coelho Neto era muito amante de neologismos. Haja vista o *paredro*. A palavra inglesa há muito tempo está aportuguesada e bem aportuguesada; é usada por toda a gente. Devemos usar a linguagem de todos, para não nos singularizarmos. Não está de acordo?’ Respondi-lhe, com a vênica devida, que permaneço na dúvida. Não desconheço a influência do gosto popular e estimo deveras as dominantes da literatura oral. Mas indo às origens do nosso vernáculo, identifico o uso da palavra *desporto* nas letras e na boca de Portugal. Não só os quinhentistas, inclusive Sá de Miranda, empregavam *desporto*. Não tem havido outra opção no escrever e no falar dos portugueses. A palavra *desport* já era de uso no francês antigo, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio; com este sentido, figura em poesias de Chaucer. Os ingleses a tomaram por empréstimo, convertendo-a, depois, no vocábulo *sport*. Uma nova razão faz-me permanecer adepto do vocábulo arcaico: ele foi atraído à própria Constituição desta nossa República Federativa. O artigo 8º, sobre a competência da União, dispõe na alínea q do item XVII: ‘legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos.’ Não desejo ser denunciado como infrator da nossa *Carta Magna*... Mas a denúncia pode prosperar, com mudança de acusado, pois não são raras, na legislação do país, as vezes em que os autores dos respectivos textos oficializam o vocábulo *esporte*.” Com todo respeito a João Lyra Filho, eu fico com *Esporte!*

pelo Congresso Nacional a partir das eleições de 1990 para a legislatura iniciada em fevereiro de 1991¹⁵ — vamos encontrar, também no referente à Educação Física, uma construção de texto que alterava para pior o presente até então.

Nessa versão, aprovada na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 sob o nº1.258B/88, estava presente uma redação que trazia implicitamente a idéia da associação da Educação Física com a questão da *capacitação física*. Expressava o Artigo 34 daquele Projeto de Lei que "*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*", reproduzindo dessa forma o preceituado na Lei nº5.664/71 que acrescenta parágrafo único ao artigo 1 do Decreto-lei nº705/69, já aqui comentado.

Ao ser encaminhado para o Senado, o Projeto de lei nº1.258B/88 passa a ser identificado como PLC nº101/93, tendo como seu relator, na Comissão de Educação, o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE) que, em 12 de dezembro de 1994, encaminha um novo Substitutivo — previamente aprovado na Comissão de Educação, em 30 de novembro — para votação em Plenário, fato esse que acabou não ocorrendo, por conta de manobra regimental já mencionada no capítulo anterior.

No que tange à Educação Física, o Senador Cid Sabóia acolheu a redação constante no Projeto de Lei do Senado nº67, apresentado naquela Casa pelo Senador Darcy Ribeiro em 1992, quando de sua primeira e frustrada tentativa de atropelar o Projeto de lei originado na Câmara, dando a seguinte redação ao tema: "*Artigo 26 - Parágrafo primeiro - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais*".

Voltava ela, portanto, no PLC nº101/93 a ter a conotação de *atividade curricular*, certamente de acordo com o sentido dado ao termo pelo Conselho Federal de Educação em 1971, através do Parecer nº853 e da Resolução nº816. Segundo expressão utilizada pelo Conselheiro Valmir Chagas, relator do Parecer em apreço, "*nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos*", entendimento esse que me levou a dizer que *a compreensão da educação física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma no 'fazer pelo fazer' — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à educação do físico, pautada numa compreensão de saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde, compreensão essa sustentadora do preceituado no parágrafo primeiro do artigo 3 do Decreto nº69.450/71, que diz constituir a aptidão física "a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino"* 17.

¹⁵ Saem de cena parlamentares que representaram papéis centrais na peça entabulada: Jorge Hage (PTD/BA), Octávio Elísio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB/RS), Carlos Sant'Anna (PMDB/BA), Lidice da Mata (PCdoB/BA, à época), Gumercindo Milhomem (PT/SP).

¹⁶ Essa Resolução traduz no caput do artigo 4, a forma como as matérias curriculares deveriam ser escalonadas nos currículos plenos de 1º e 2º graus, tratando em seus parágrafos 1º, 2º e 3º de definir os termos *Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas*.

¹⁷ In *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, pp.108 - 109. Também referi-me ao assunto no livro *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum - Educação Física*, publicado pelo

No entanto, antes mesmo que maiores gestões fossem entabuladas no intuito de alterar-se a redação do artigo do PLC nº101/93, que tratava da Educação Física, os olhares foram dele retirados e voltados para a nova investida do Senador Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1995, desta vez urdida em manobra regimental que se configura vitoriosa com a aprovação, em fevereiro de 1996, no Pleno do Senado, de seu Substitutivo, vitória essa obtida por conta do novo espectro político delineado a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso, acirrador do perfil conservador do legislativo nacional francamente favorável às iniciativas privatistas do governo neoliberal que se iniciava.

Em seu Substitutivo, Darcy Ribeiro refere-se à Educação Física no parágrafo primeiro do artigo 24. A maneira como o faz — *“Os currículos valorizarão as artes e a educação física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”* — causou espécie entre os profissionais da área.

O Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Apolônio Abadio do Carmo, manifesta veementemente sua contrariedade num artigo denominado *Congresso Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: a arte da inflexão*. Nele, afirma que Darcy Ribeiro *“ao colocar de forma descomprometida a exigência curricular destes conhecimentos (...) desconsiderou toda a história de como os currículos são organizados em nosso ‘sistema’ educacional, (onde) os curriculistas, pressionados pelos planejadores e economistas, trabalham sempre com propostas que possibilitem tanto aos Estados e Municípios, quanto aos dirigentes de instituições privadas, o máximo de economia possível em cada grade curricular”*. *“Manter o texto como está é o mesmo que decretar a extinção desses conteúdos dos currículos do ensino fundamental e médio”*, atesta, demonstrando perplexidade pela contradição, em sua opinião presente, entre o previsto nesse parágrafo primeiro e o previsto no inciso IV do artigo 25¹⁸ que traduz como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da Educação Básica *“a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”*.

Pois essa questão, a nosso ver, revela-se contraditória somente em sua aparência, senão vejamos: A referência à Educação Física presente no Substitutivo Darcy Ribeiro estabelece, de fato, a sua retirada da base nacional comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, vinculando sua permanência no currículo pleno à parte diversificada que, por sua vez, — e ainda de conformidade com o caput do artigo 24¹⁹ — será composta pelas exigências próprias às *“características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*.

Tal enunciado, contudo, longe de opor-se àquele contido no artigo 25, inciso IV, aqui já mencionado, revela-se parte indissociável dele. Para que assim entendamos, faz-se necessário nos referirmos à existência da *Lei nº8.946* de 05 de dezembro de 1994, que cria o *Sistema Educacional Desportivo Brasileiro integrado ao Sistema Brasileiro de Desporto*. Tendo como objetivo propalado o *“desenvolvimento integral do educando e a sua formação para a cidadania e o lazer”* a ser alcançado através *“do sistema de ensino e de formas assistemáticas de educação”* — conforme dita o seu artigo 2 —, sua subordinação aos fins últimos do Sistema Esportivo Nacional materializa-se, todavia, como seu objetivo real, praticamente em todo o corpo

MEC em 1988, e no Artigo *Pelos Meandros da Educação Física*, publicado no volume 14(3) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em maio de 1993.

¹⁸ Artigo 25 - *“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”*.

¹⁹ Artigo 24 - *“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*.

do texto legal²⁰, configurando o que já foi denominado por estudiosos do assunto de Esporte *na* Escola e não *da* Escola²¹.

Em artigo denominado *Esportes nas Escolas e Olimpíadas*, o então Deputado Federal por Rio Grande do Sul, Victor Faccioni — autor do Projeto de Lei nº1.377/91 depois transformado na lei acima citada — eufórico com a sua aprovação no Senado e certo da sanção presidencial a ele, comentando a importância do que estaria prestes a se concretizar afirma que “a prática de esportes exerce uma influência muito forte no desenvolvimento físico e psicológico da criança e do jovem, além de oportunizar alívio para frustrações e agressividade, afastar das drogas e estimular a participação e o desenvolvimento de hábitos de disciplina, camaradagem, espírito de equipe, fraternidade e solidariedade num ambiente positivamente competitivo, sendo inclusive, fator de orgulho cívico”. “Pelo meu projeto — acrescenta — as Olimpíadas preparadas desde as escolas — uma prática largamente difundida nos Estados Unidos — serão um meio de incentivarmos a prática do esporte amador e o preparo de atletas com vistas às olimpíadas internacionais”.

Em última instância, temos a possibilidade de entender que a exclusão curricular da Educação Física, pela sua não obrigatoriedade, abriria a porta — agora oficialmente, pois officiosamente ela já se encontra escancarada há muito tempo — para a promoção do esporte na escola que, por caracterizar-se como atividade *extra-curricular*, permitiria a cobrança, por parte da instituição, de uma taxa/mensalidade daqueles alunos que dela desejassem participar.²² Com

²⁰ A Lei nº8.946/94 está estruturada em 13 artigos e 2 parágrafos. Já no seu artigo 1, obriga-se o Ministério pela área da educação a incluir o Sistema Educacional Desportivo Brasileiro na elaboração do Plano Nacional do Desporto, na forma do parágrafo 3º do artigo 4 da Lei nº8.672/93, — a lei Zico - que fixa Diretrizes e bases para a organização do desporto nacional. Dentre os programas organizados — preceitua o artigo 5 — “será obrigatória a realização anual de Olimpíadas estudantis em âmbito nacional, nas diversas modalidades desportivas que compõem o sistema federal”, das quais — segundo o artigo 6 — somente poderá participar o aluno que “comprovar rendimento e frequência escolar satisfatórios”. As referidas olimpíadas terão — de acordo com o artigo 7 — “etapas classificatórias em âmbito municipal e estadual”, sendo que — conforme seu parágrafo 1º — “os resultados das olimpíadas municipais servirão de base para a escolha das seleções que disputarão as olimpíadas estaduais, e o resultado destas, para a escolha das que concorrerão em âmbito nacional”, e — reza seu parágrafo 2º — “os ganhadores da olimpíada nacional credenciar-se-ão para a formação das seleções que representarão o Brasil em olimpíadas estudantis internacionais”.

²¹ Valter Bracht foi quem, pela primeira vez, fez uso da expressão, utilizando-a em artigo denominado *Educação Física: A busca da autonomia pedagógica*, publicado pela *Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná*, Ano 1(2), Curitiba, 1989, e republicado numa coletânea de outros artigos seus, editada pela editora Magister, de Porto Alegre, em 1992, chamada *Educação Física e Aprendizagem Social*. Também me vali da expressão nos artigos *Pelos meandros da Educação Física* (RBCE: V.14(3), mai/93) e Projeto “*Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental*”: *Uma proposta pedagógica para a Educação Física*, publicado pela *Revista Idéias*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE/SP, em 1996.

²² Victor Faccioni, no artigo mencionado, propõe que “o esporte nas escolas e as olimpíadas possam ser patrocinados por empresas privadas, que também poderão custear os estudos dos estudantes atletas, através de bolsas de estudos”. E aí aponta a fonte de sua inspiração: “Um sobrinho da Iole e meu, Gustavo Zatti, foi bolsista nos Estados Unidos, jogando Tênis numa universidade, e Marcelo Mânica estudou naquele país numa escola de 2º grau e ambos voltaram entusiasmados com a intensa atividade esportiva nas escolas. Eles me inspiraram para o projeto”. E conclui, enfaticamente: “Se os Estados Unidos, um país rico, valoriza o equipamento das escolas, por que não o Brasil?”. A Lei nº8.946/94, em seu artigo 9, estabelece que “é permitido às escolas de todos os graus buscar e receber patrocínio empresarial sob a forma de bolsas desportivas paralelas a bolsas de estudo, bem como convênios de mútuo fornecimento de informações, pesquisas e projetos vinculados ao patrocínio de atividades desportivas”. Já a regulamentação dessa Lei — por mais que seu autor tenha se esmerado em viabilizá-la, envolvendo até o governador de seu Estado nesse intento — não se processou até o presente momento.

os recursos daí advindos o Estabelecimento educacional poderia contratar não professores de educação física mas *técnicos esportivos*, com formação profissional ou não, e ainda auferir uma boa margem de lucro na ação comercial entabulada²³.

No entanto, o Substitutivo Darcy Ribeiro, em sua reta final na Câmara dos Deputados teve, no *apagar das luzes* — como diríamos nós, os esportistas —, alterada a sua redação pelo seu Relator, Deputado José Jorge, que por pressões de Deputados acionados por setores da Educação Física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da Educação²⁴, como também por conselheiros do Conselho Nacional de Educação acionados por eles²⁵, recuperou a redação presente no Projeto original daquela Casa. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 17 de dezembro de 1996 e sancionada três dias depois, 20 de dezembro, trouxe em seu corpo, no referente à Educação Física a seguinte redação estampada em seu artigo 26 parágrafo 3º: “*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*”.

Retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que vinculava-a tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita²⁶. Sua integração à proposta pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente, na ação pedagógica concreta, embora o fantasma dos PCNs paire velada e sutilmente sobre ela, ameaçando-a com uma outra espécie de limitação²⁷.

²³ Tal dinâmica já é prática corrente em muitos Estados brasileiros, notadamente os da região norte/nordeste. Obter bons resultados esportivos nas competições escolares promovidas pelo Estado traz ótimos dividendos promocionais, melhores — e mais baratos — até do que aqueles obtidos com anúncios veiculados nos meios de comunicação.

²⁴ O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro fez circular um documento endereçado aos Professores de Educação Física e Educação Artística, no qual sugere — a partir da afirmação do Deputado José Jorge, estampada na Folha de São Paulo, de que iria “*aproveitar o texto do Senado, que é mais resumido, e incluir algumas coisas do Projeto da Câmara*” — o envio de cartas e telegramas aos deputados Federais do Rio de Janeiro e ao Relator do Projeto — com o seguinte texto “*Como professor de Educação Física e Artística, solicito a manutenção do texto aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados*”. Em Juiz de Fora, MG, professores de Educação Física passaram abaixo-assinado endereçado ao Relator no qual, a partir de alguns considerandos, reivindicavam “*que o Parecer do Ilustre Deputado seja favorável à manutenção da Educação Física como Componente Curricular Obrigatório nas escolas de 1º, 2º e 3º Graus como é hoje e historicamente sempre o foi, pelo seu importante papel e valor reconhecidos pela sociedade Brasileira*”.

²⁵ Em Minas Gerais, professores de Educação Física contataram o Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Coury, solicitando sua intervenção junto ao Deputado José Jorge no intuito de sensibilizá-lo para a reivindicação aludida.

²⁶ O Parecer nº5/97 do CNE não permite dúvidas quanto ao sentido da facultatividade, possuindo ela, segundo seu entendimento, dupla mão, tanto podendo ser evocada pelo Instituição escolar quanto pelo aluno. Assim se manifesta a respeito, o referido Conselho: “*Certamente à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não frequentar tais atividades, se esta for a sua vontade*”. Ficamos com a compreensão de que, com esse Parecer, o CNE demonstra não ter se afastado o suficiente da tese da Educação Física percebida como *atividade curricular* e, por conseguinte, de tudo o que isso significa!

²⁷ Embora exista hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricos, a versão preliminar do PCN, elaborada para a área e analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita em apenas um referencial — o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de

Por outro lado, a facultatividade que lhe é atribuída nos cursos noturnos é, ao mesmo tempo, a explicitação de sua obrigatoriedade nos cursos diurnos²⁸, a qual ganha contornos distintos com as medidas — sintonizadas com a intenção de regulamentação da LDB no concernente ao aumento dos dias letivos, de 180 para 200 — voltadas para a reorganização curricular do Ensino Médio, encaminhadas pelo Ministério da Educação e do Desporto ao Conselho Nacional de Educação no mês de Julho do corrente ano.

Segundo elas, as 2.400 horas mínimas obrigatórias para aquele nível de escolarização seriam desmembradas entre uma *Base Curricular Comum Nacional*, com 1.800 horas distribuídas em três áreas de conhecimento (*Código e Linguagem, Ciência e Tecnologia e Sociedade e Cultura*), e uma *Parte Diversificada* com 600 horas abertas ao ensino dito *propedêutico, técnico e de aprofundamento de conhecimento*²⁹.

De acordo com o previsto para essas áreas de conhecimento, deverão estar nelas contemplados conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, além da Filosofia, Sociologia, informática, língua estrangeira e Educação Física, conforme nos informa a matéria publicada pelo jornal campineiro *Correio Popular*³⁰, que também dá voz ao Diretor do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Médio e Técnico do MEC. A área denominada *Código e Linguagem* abarcaria a verbal, icônica, sonora e *corporal*, aí localizando-se a justificativa para a presença da Educação Física, se compreendida como Disciplina responsável pelo trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem. Podemos também aferir a pertinência de vê-la na área de conhecimento *Sociedade e Cultura* se a percebermos como Disciplina que trata pedagogicamente dos temas constitutivos da Cultura Corporal — dimensão da Cultura — do homem e da mulher brasileiros³¹.

A educação Física no Ensino superior: O fim da obrigatoriedade anacrônica

A obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Básico configurada na Lei nº 9.394/96, contudo, não é extensiva ao Ensino Superior. Pois se tal constatação fere de morte consideráveis segmentos dos seus profissionais — notadamente àqueles abnegados defensores de sua presença no 3º grau por motivos únicos de mercado de trabalho — responde às expectativas

um charmoso ecletismo — a possibilidade de sua organização pedagógica. Isso já é bastante para que o PCN em Educação Física venha a merecer um capítulo a parte que busque explicitar o processo de sua elaboração.

²⁸ Não bastasse isso, o Conselho Nacional de Educação, em duas oportunidades, neste ano de 1997, manifestou-se ratificando o teor do parágrafo 3º do artigo 26 da Lei nº 9.393/96. A primeira delas no Parecer da sua Câmara de Educação Básica nº 5, de 7 de maio, no qual expressa a compreensão de devermos somá-la aos componentes curriculares da base comum nacional. A segunda, em 11 de junho, pelo Parecer nº 376, no qual reforça sua condição de componente curricular da Educação Básica.

²⁹ A organização em áreas de conhecimento traz subentendida a superação da idéia de currículo mínimo estruturado em torno de matérias curriculares — tal e qual observamos na Resolução nº 003/87 do Conselho Federal de Educação, que trata da Reforma curricular dos cursos superiores de Educação Física — definindo a afinação dos instrumentos voltados para o 2º Grau com o estabelecido para o Ensino Fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacional. Isso se desprende das palavras do Diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger Filho, em matéria publicada em 8 de julho do corrente ano (p.A16) pelo *O Estado de São Paulo*, na qual afirma que “*nossa intenção não é estabelecer quais disciplinas devem constar do currículo comum (e que) embora a gente reconheça que o conhecimento se organiza em disciplinas, ao estipularmos áreas de conhecimento estamos dando uma visão mais globalizada e a oportunidade de que as matérias tradicionais possam ser aplicadas de forma interligada*”.

³⁰ *Projeto de Reforma do Segundo Grau aumenta a carga horária* é o título da matéria publicada pelo jornal em sua edição de 5 de julho.

³¹ A perspectiva crítico-superadora de Educação Física — traduzida em livro pela Editora Cortez em 1992 e elaborada por um Coletivo de autores (Carmen Lucia Soares; Celi Taffarel; Elizabeth Varjal; Micheli Escobar; Valter Bracht e por mim) — é uma das concepções que busca traduzir o referido entendimento em metodologia de ensino.

de outros tantos que, vacinados contra princípios corporativos, há muito vinham buscando mecanismos legais para a sua extinção naquele nível de ensino.

Com efeito, data do início dos anos 80 os primeiros sinais abonadores de medidas que viessem aboli-la na educação superior. Tais sinais, todavia, foram rapidamente sufocados basicamente pelos mesmos setores que aplaudiram o ingresso coercitivo da Educação Física naquele grau de ensino no final dos anos 60, atentando apenas para o horizonte profissional que se delineava e nem de longe analisando os possíveis motivos que a estariam levando para dentro do sistema universitário.

Pois a análise desses motivos passou a ser feita também naquela década, um pouco mais para o seu final, corroborando para o crescer do posicionamento favorável à alteração daquele quadro³². Mesmo assim a situação permaneceu quase que inalterada até meados da década seguinte quando, em 1996, após tentativas frustradas da USP em eliminá-la do rol das disciplinas obrigatórias, paralelamente a estudos que buscavam saber do estado de ânimo dos profissionais da área sobre o assunto, a Faculdade de Educação Física da UNICAMP delibera — em Assembléia Geral de seus docentes convocada pela sua Direção para essa finalidade — a favor da busca de meios para suprimi-la do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de graduação da Universidade. Naquela ocasião, elaboramos um texto onde expúnhamos nossa compreensão sobre o assunto. Sob o título *A Educação Física no Ensino Superior: A Obrigatoriedade Anacrônica* assim nos reportamos à matéria:

“Convivemos, nesta UNICAMP, com uma situação criada ao final dos anos 60, período de amargas lembranças para aqueles que sabem de seu significado histórico, que absolutamente nada justifica continuar persistindo nestes anos 90. Refiro-me à existência da obrigatoriedade — extensiva a todos os alunos desta Universidade, como ademais aos de todo o ensino superior brasileiro — do cursar da disciplina curricular Educação Física.

Como é sabido, teve a Educação Física (EF) ratificada sua obrigatoriedade no então denominado ensino primário e médio, na Lei nº 4.024/61, em seu artigo 22. Não se cogitava até então, e é importante frisar tal fato, torná-la obrigatória também no ensino superior. Anos mais tarde, em 1966, o Conselho Federal de Educação deixou transparecer sua posição a esse respeito quando, no Parecer nº 424, assim se expressou: “Todos reconhecemos a necessidade e o benefício de exercícios físicos em qualquer idade, desde que devidamente adaptados. Entretanto, a razão de ser da obrigatoriedade prescrita em lei, não é tanto o benefício, e sim o papel de fator formativo, que inclui atitudes físicas, mentais e morais. Por isso, a obrigatoriedade da EF se ajusta bem aos cursos de nível médio que, de conformidade com a lei de diretrizes e base, se destinam à formação do adolescente. Ultrapassada essa faixa de formação, a prática de exercícios físicos já deve ser um hábito agradável e saudável, resultante de um processo formativo...” E conclui: “Nada impede que nas escolas superiores, haja diversas modalidades de exercícios físicos. O que parece não caber mais, é a obrigatoriedade da EF”. Não poderia ser mais claro o ponto de vista defendido pelo CFE.

Passados dois anos desse Parecer, a Lei nº 5.540 de 28 de novembro — lei da Reforma Universitária — parecia concordar com tal pensamento quando, em seu artigo 40, letra “C”, incitava as instituições de ensino superior a estimularem as atividades esportivas, vindo por intermédio do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, dizer ser através de orientação adequada e instalações especiais, a maneira pela qual deveria se dar tal estímulo. Entretanto, não demorou mais do que 5 meses para que a EF — por força do Decreto-lei nº 705, de 25 de julho — passasse a ter a sua obrigatoriedade estendida a todos os níveis e ramos de

³² Particularmente, trato desse tema no Livro *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, publicado pela Editora Papyrus em 1988. Já em 1983, a ele me reportei no artigo *A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física*, publicado pela Revista brasileira de Ciências do Esporte, volume 4(3), de maio daquele ano.

escolarização, contrariando dessa maneira, tudo o que se configurava nos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação. Fica-nos evidente que não é através desses ou de outros documentos legais, vistos e analisados em si mesmos, que vamos entender o porquê da obrigatoriedade preceituada. Em nenhum momento eles deixaram transparecer tal intenção. A explicação, a nosso ver, encontra-se em outra instância de entendimento.

Se é verdade que o movimento deflagrado em 1º de abril de 1964 teve respaldo em amplos setores da Classe dominante, também o é que encontrou — desde os primeiros momentos que se seguiram ao golpe — fortes resistências em diversos outros segmentos sociais brasileiros.

É sabido que os estudantes, notadamente os universitários, localizavam-se entre aqueles que opunham ferrenha resistência às intenções anti-democráticas dos que falavam em nome do Estado. A União Nacional dos Estudantes, UNE, extremamente combativa, incomodava por demais os militares, fazendo com que, já em 1964, tivessem eles que lançar mão de mecanismos legais — ao lado da sempre presente e ativa repressão física — para tentar arrefecer o ânimo daquela entidade estudantil. Em 9 de novembro daquele ano, foi então promulgada a Lei nº 4.464 — a Lei Suplicy, como então ficou conhecida em “homenagem” ao seu idealizador, Deputado Suplicy de Lacerda —, que dispunha sobre os órgãos de representação dos estudantes e criava, para substituir a UNE, a figura do Diretório Nacional dos Estudantes.

Isso, porém, não alterou substancialmente a combatividade da UNE, nem sua legitimidade junto aos estudantes e à sociedade em seu conjunto, fazendo com que o Governo promulgasse, em 14 de janeiro de 1966, um outro documento legal, o Decreto nº 57.634, que suspendia, por 6 meses, a partir daquela data, as suas atividades. Mesmo assim, na clandestinidade a partir de então (os “6 meses” tornaram-se para efeitos práticos, sinônimo de sua extinção), a UNE continuou presente tanto nos debates acerca das questões nacionais — manifestando sempre a intenção de ver implementado os planos políticos pré-64 — como também nas questões propriamente educacionais, como aquelas que diziam respeito à reforma universitária em gestação, colocando-se contrária aos convênios MEC-USAID então ensaiados.

As retaliações sofridas por ela em 1966 — dentre outras coisas — fizeram com que sua presença, a nível nacional, ficasse abalada, guardando suas lutas proporções mais regionalizadas daquela época até início de 68, quando então teve sua força recrudescida por contingência de determinados fatos ligados à morte de um estudante. Nesse ano de 1968 e início de 69, veio a sofrer, malgrado sua revitalização, toda sorte de pressões, sendo praticamente aniquilada — afora a violência dos aparelhos repressivos — por força da promulgação do Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968 e dos Decretos-lei nºs 464 e 477 de fevereiro de 1969.

Neste cenário, coube à EF o papel de — entrando no ensino superior por força do Decreto-lei nº705 de 25 de Julho de 1969 — colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Mas não somente à EF foi destinado esse papel. Os passos dados por ela, nesse sentido, foram acompanhados pelos da Educação Moral e Cívica, em uma demonstração incontestada de que a inclusão compulsória da EF no ensino superior, veio atender à uma ação engendrada pelos “arquitetos” da ordem política vigente, no intuito de aparar possíveis arestas — no campo educacional — que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção.

Assim, se a Lei nº5.540/68 referia-se à EF em sua letra “C” do artigo 40, a letra “D” do mesmo artigo fazia referência à necessidade das instituições de ensino superior estimularem “...as atividades que (visassem) a formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional...”. Se o Decreto-lei nº705/69 tornou a EF obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, coube ao

Decreto-lei nº869 de 12 de setembro daquele mesmo ano, determinar medida idêntica com relação à Educação Moral e Cívica. Por sua vez, qualquer semelhança entre o disposto no artigo 32 do Decreto nº68.065/71 — que criava a figura dos centros cívicos, os quais deveriam funcionar “...sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pela direção do estabelecimento...” — com o previsto no parágrafo 1º do artigo 13 do Decreto nº69.450/71 — que dizia ser incumbência dos clubes esportivos (escolares) desenvolverem “...atividades físicas supervisionadas pelos professores de EF...” —, não é mera coincidência! Colocavam-se ambas, pois, na direção de responder aos princípios de **Desenvolvimento com Segurança**, próprios à famigerada **Doutrina da Segurança Nacional**.

Assim, a exclusão da Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de 2º grau e a inclusão da Educação Moral e Cívica no 1º Grau, Organização social e Política do Brasil no 2º e Estudo dos Problemas Brasileiros no 3º, paralelamente à EF — com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto **Atividade**, vale dizer, **fazer prático destituído de qualquer necessidade de ser refletido, teorizado, compreendido** — não pode ser visto como medidas díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, isto sim, um conjunto de medidas que refletia a opção pela eliminação da disciplina Filosofia — enquanto dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade —, optando por outras que, segundo imaginavam — tal qual a EF —, estariam prenhas de atitudes e conteúdos potencialmente geradores de consciências acríticas.

Os anos 70 assistiram, assim, o fortalecimento do sistema esportivo universitário associado a uma EF no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos. Com relação à outra, aquela que visava capacitá-los fisicamente para o trabalho, pairam dúvidas sobre o seu alcance, não obstante todos os esforços desenvolvidos no fomento de estudos e pesquisas centradas no eixo paradigmático da aptidão física.

Os ventos democráticos que passaram a varrer a sociedade brasileira ao final dos 70, início dos 80, alcançou a EF, soprando-lhe novas idéias, abrindo-lhe novos horizontes.

Hoje, já é possível identificarmos no sistema educacional brasileiro, experiências bem sucedidas que nos permitem visualizar propostas metodológicas para o seu ensino que apontam para a sua compreensão de **disciplina pedagógica responsável pelo tratamento dos temas (Esporte, Dança, Ginástica, Jogos...) da Cultura Corporal — uma dimensão da Cultura — do homem e da mulher brasileiros**. Seguramente, o avançar dessas concepções pedagógicas, coloca-a em sintonia com um projeto educacional voltado para o desenvolver da capacidade de **apreensão** (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação), por parte dos alunos, da realidade social complexa na qual se inserem, de modo a autônoma, crítica e criativamente, nela poderem intervir. Isto posto no ensino fundamental e médio, torna injustificável o caráter obrigatório que a acompanha no ensino superior. Assim sendo, defendemos continuar cabendo às instituições de ensino superior, o garantir das condições para o acesso, por parte de seus alunos, aos elementos da **Cultura Corporal**, permitindo-lhes vivenciá-los de forma qualitativamente distinta daquela presente nas intenções governamentais de outrora, podendo, com eles, envolverem-se facultativamente.

Os argumentos até agora utilizados por aqueles que teimam em defender a permanência do caráter de obrigatoriedade a ela vinculada, são tanto de natureza **corporativa** (o fim da obrigatoriedade implicaria em diminuição do campo de trabalho) quanto **administrativa** (a média de atividades de ensino da Faculdade de Educação Física seria bastante abalada — para baixo — com tal medida). Ambos os argumentos podem, contudo, ser

facilmente refutados mediante a constatação de que vagas em aulas de qualidade (aulas essas, em número significativo nesta nossa FEF) são disputadas por muitos interessados, os quais são em quantidade mais do que suficiente para não se ter abalada a tão necessária(!) média.

Procedimentos para que este anacronismo deixe de existir, precisam ser adotados! Cabe à Faculdade de Educação Física desta Universidade a iniciativa de desencadear o processo. O envolvimento de toda a UNICAMP pode ser articulado a partir do esforço conjunto de suas Coordenações de Graduação, tendo no horizonte ações junto às outras instituições de ensino superior, ao Governo Federal e Congresso Nacional com vistas à promulgação de norma legal que venha extinguir a obrigatoriedade em pauta, nos moldes daquela que, há cerca de 3 anos atrás, decretou o fim da obrigatoriedade do ensino da Disciplina "Estudo dos Problemas Brasileiros", no 3º Grau (Lei. nº8.663, de 14/06/93).

A "bola" está com a FEF. Vamos ao jogo!

Porém, as iniciativas desencadeadas visando a reversão da situação foram abortadas por conta da tramitação do Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação que, àquela altura, colocava em risco a sua presença no Ensino Básico. O receio era que a intenção de suprimir sua obrigatoriedade no ensino superior, por parte da comunidade acadêmica da área, fosse usada como argumento para também retirá-la nos outros níveis³³.

Aprovada a LDB em dezembro de 1996 e estando nela assegurada a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Básico, voltou-se novamente a atenção para a problemática do ensino superior. Em 23 de junho deste ano de 1997, o Coordenador de Graduação da FEF, Professor Roberto Vilarta, encaminha ofício ao Diretor Acadêmico da UNICAMP, Antonio Faggiani, em que solicita a indicação das possibilidades de aplicação da nova LDB "*considerando a realização curricular dos cursos da UNICAMP e o respaldo jurídico para tais ações, tendo em vista que estes esclarecimentos certamente serão necessários para que a FEF possa encaminhar propostas à Pró-reitoria de Graduação, Comissão Central de Graduação e instâncias superiores*". Em documento de 18 de julho, o Diretor Acadêmico informa ao Coordenador de Graduação da FEF, que "*a Câmara de Educação superior do Conselho Nacional de Educação conferiu às Instituições de Ensino superior, a competência para decidirem sobre a oferta ou não da disciplina de Educação Física em seus Cursos de Graduação (Parecer nº 376/97) (e que) tão logo tenhamos o referido parecer na íntegra, estaremos encaminhando-o à FEF para providências*". Isso acaba ocorrendo uma semana depois, quando dá entrada na FEF, dia 25 de

³³ Em carta encaminhada ao Coordenador do Ensino de Graduação da Faculdade, Professor Roberto Vilarta, em 4 de outubro de 1996, assim nos pronunciamos: "*Como é de conhecimento dessa Coordenação, por decisão de Assembléia docente realizada dia 8 de maio do ano em curso, foram constituídas duas comissões de trabalho com a incumbência de definirem mecanismos — políticos e pedagógico/administrativos, respectivamente — com vistas à viabilização da deliberação dos docentes, tomada naquela ocasião, de eliminação da obrigatoriedade da disciplina de serviço Educação Física, as denominadas 'Efs'. A mim, coube a responsabilidade pela coordenação da Comissão mencionada no primeiro parágrafo deste documento. Para tanto, a Comissão — constituída pelos professores Antônio Augusto de Pádua Bâfero, João Batista Freire da Silva e Paulo Ferreira de Araújo — reuniu-se na semana subsequente à da realização da Assembléia mencionada (...) quando então traçou um plano de ação a ser desencadeado de imediato. Nesse ínterim, contudo, fomos todos 'atropelados' pelos acontecimentos vinculados à aprovação no Senado, do Parecer nº 30, de 1996, referente à redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 1.258/88 (...) Assim, ao tempo em que esclareço a V.Sa. os motivos que levaram o Grupo de Trabalho sob minha coordenação a não avançar nos procedimentos com vistas à viabilização do fim da obrigatoriedade da disciplina de serviço 'EF', venho solicitar o empenho dessa Coordenação de fazer chegar à comunidade da FEF/UNICAMP, nossa compreensão sobre a gravidade do momento pelo qual passa a Educação brasileira em geral, e a Educação Física em particular, de modo a podermos, institucionalmente, envolvermo-nos seriamente na busca de soluções para as questões neste documento arroladas.*"

julho — mesma dia e mês da publicação do Decreto-lei nº705! —, o Parecer da Conselheira do Conselho Nacional de Educação, Silke Weber, que consubstanciado em Relatório, diz caber “*as instituições de Ensino Superior decidirem sobre a oferta ou não de Educação Física nos seus cursos de graduação*”.

No Relatório em que aglutina elementos justificadores de seu voto, a Conselheira Silke Weber, entretanto, incorre — a nosso ver — em erro quando apoia-se no teor do artigo 26, parágrafo 3º da LDB para justificá-lo, dizendo que “*nenhuma outra menção sobre o ensino de Educação Física é feita na Lei, do que se depreende que a sua oferta passa a ser facultativa para o ensino superior*”. Ora, como vimos, a obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior jamais se sustentou por força de Lei Ordinária ou Complementar e sim por conta do Decreto-lei nº705 de 25 de Julho de 1969, o que nos induz a dizer não estar naquele artigo a base legal justificadora do fim de sua obrigatoriedade, mas sim — e aí a Conselheira acerta o alvo — no parágrafo primeiro do artigo 47 (“*as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições*”) e no inciso II do artigo 53, que diz ser asseguradas às universidades, no exercício de sua autonomia e sem prejuízo de outras, a atribuição de “*fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*”.

A nível de conclusão

Em vários momentos neste Artigo, fizemos alusão ao estado da arte da Educação Física brasileira sem, contudo, adentrarmos em sua análise. Várias foram as razões que nos levaram a assim proceder, todas apoiadas na idéia de centrarmos nossas atenções na análise dos impactos da Reforma Educacional sobre ela.

Porém, ao aqui chegarmos, nos damos conta de que estamos diante de uma situação paradoxal: Por um lado, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à Educação Física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, compreensão essa corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente nas ocasiões em que foi chamado a manifestar-se sobre a forma dela se inserir no Ensino Básico. Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma a sua maneira, sinalizam — umas mais, outras menos — para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada, para a Educação Básica.

Ainda nessa direção, soa desafiador darmos à sua inserção no espaço universitário, um sentido realmente consonante com o caráter crítico que nele deve prevalecer. Em artigo denominado *DO NIENHENHÉM À TEORIA DA PRÁTICA*³⁴, assim me reporte ao assunto: “*Como as instituições de ensino superior responsáveis, hoje, por aproximadamente 150 cursos superiores de educação física que, literalmente, descarregam no mercado de trabalho aproximadamente 10 mil novos profissionais por ano, vêm respondendo a esses desafios? Como vêm tratando elas, a questão da educação física, matéria curricular integrante dos currículos plenos... Do final dos anos 70 para cá, ela vem consolidando-se enquanto área acadêmica. Implantou e implementou seus programas de pós-graduação stricto sensu, primeiramente em nível de mestrado e, a partir dos anos 90, de doutorado, os quais são responsáveis por uma*

³⁴ Esse artigo foi escrito devido participação no Seminário *Educação Física Escolar: Tendências e Desafios dos anos 90*, realizado em agosto de 1995 na cidade de São Paulo, sob os auspícios do Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física — *NEDEF* — e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - *Seção São Paulo*, publicado pelo primeiro em seu Caderno de Debates, pp. 21 - 32.

quantidade significativa de dissertações e teses, mais aquelas do que estas, defendidas. A partir da segunda metade dos anos 80, por conta de 'movimentos' já identificados (...), passamos a conviver com propostas pedagógicas dos mais distintos matizes, que ampliaram significativamente o leque de possibilidades de tratamento dessa disciplina pedagógica, fazendo-nos supor que os seus dias de apêndice da educação escolar estariam contados, à medida que germinaria, tanto no ambiente universitário quanto no das escolas de 1º e 2º graus, um salutar ambiente de debate e reflexão coletiva acerca de sua ação pedagógica. Pobre engano! Por mais paradoxal que possa parecer, deparamo-nos com a existência de um quadro caracterizado por uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico em nossa área. Domina em nosso meio, apoiado em uma compreensão de sociedade organicamente harmoniosa, um sentimento altamente refratário ao embate acadêmico, por traduzi-lo como espaço de explicitação de diferenças e divergências que não se coadunam com a percepção de sociedade acima mencionada. Posições contrárias essas que se configuram por conta da visão de mundo presente hegemonicamente, como manifestações patológicas de desarranjos organizacionais. Foge-se do debate como o diabo foge da cruz! Ambiguamente, defende-se o pensamento plural, busca-se construir práticas consensuais desde que, essa pluralidade, não macule a ordem estabelecida e o consenso seja obtido em torno do pensamento dominante, comprometido com a manutenção do status quo. Busca-se a 'paz dos cemitérios'. Reveste-se a estrutura administrativa acadêmica de mantos protetores, impermeáveis a dúvidas ou questionamentos. Nela, todos reinam absolutamente, cada departamento constituindo-se num todo maior e independente, cada docente dentro dele também livre para cuidar de seus próprios interesses, reagindo intempestivamente quando, 'camaleonicamente' travestidos de progressistas, são flagrados em práticas conservadoras, quando não reacionárias...".

Dentro desse quadro, ganha importância o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte — hoje, talvez mais do que nunca — como espaço vital de resistência à avalanche neoliberal que reveste a sociedade brasileira em geral e nossa área em particular. Como entidade científica capaz de traduzir em suas práticas, a intenção de ampliar a possibilidade do debate franco e aberto, ciente que a unidade possível só pode ser alinhavada na diversidade objetiva e concretamente existente em sua comunidade. Somente assim poderá se legitimar ainda mais como aquela entidade comprometida na defesa de que os recursos públicos destinados ao financiamento da pesquisa em Educação Física e Esporte sejam alocados com transparência, eivados de sentido público, a partir da observância de critérios técnicos ancorados no princípio de relevância social e não os de ordem política privilegiadores de castas que, de mãos dadas aos poderosos de sempre, fazem uso privado da coisa pública.

Para que isso possa se viabilizar, todavia, se faz necessário que os colegas que integram a *Chapa Continuidade e Ampliação* — eleita para dirigir a entidade neste próximo biênio — imbuam-se da vontade política que os permita perspectivá-las (a continuidade e a ampliação) para além do simplesmente possível, e que nós, associados, a eles nos juntemos escorados no conceito de democracia participativa, de modo a buscarmos na extrapolação dos limites impostos pela reforma educacional, a superação da forma de organização social brasileira, o que, em última instância, defendemos e almejamos.

1. INTRODUÇÃO

Freqüentemente, quando uma instituição ou um grupo se propõe a examinar a formação docente dos professores de Educação Física de uma maneira restrita, geralmente pensa em reformas curriculares, quando o foco é a formação inicial, e em cursos de atualização, quando o eixo é a formação permanente ou formação continuada. No primeiro caso, a lógica proposta é a do papel em branco, isto é, o acadêmico ingressa na ESEF, não sabe nada e necessita ser formado. No segundo caso, a lógica utilizada é de que os professores são seres incompletos que necessitam ser integralizados.

Argumentos como estes têm servido para subsidiar políticas públicas e, também, para organizar projetos de formação inicial e de formação permanente dos professores. Nessas ocasiões, a idéia de fundo é resolver os problemas da educação capacitando os professores (Taffarel, 1993), o que leva os responsáveis por essas políticas a tomarem decisões sem levar em consideração o que pensam os diferentes coletivos docentes (Molina e Cordeiro, 1996).

Uma forma mais conseqüente é examinar a formação docente sem dissociá-la do contexto social, da perspectiva histórica e da prática social cotidiana dos professores. Isto exige uma idéia ampla dos processos de socialização a que se submetem os futuros professores e os professores em exercício. No meu entendimento, significa examinar a formação dos professores, dentro da perspectiva da cultura docente e da relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições onde trabalham esses professores, já que a formação ocorre em comunicação e interação dialética com o meio e com o outro. Significa dizer que formação inicial e as atividades de formação permanente são etapas dessa construção e não necessariamente as mais importantes do ser educador.

Nesse caso, o exame se depara com a dificuldade de conciliar os interesses em jogo. De um lado, está a sociedade que exige dos professores e das instituições educativas, respostas às suas demandas sociais; de outro, estão as agências de formação e os formadores de professores, com suas consolidadas estratégias de trabalho e um discurso muitas vezes conservador; e de outro ainda estão os professores que desejam ver seu trabalho reconhecido socialmente, ter autonomia de trabalho e promover mudanças sociais efetivas. Nesse desencontro, não só a formação dos professores, mas todas as questões educativas ficam à mercê das impacientes e perversas exigências do mercado capitalista.

COMO, ENTÃO, OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA IMERSOS NUM CONTEXTO ADVERSO A SUAS PRETENSÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL E DE AUTONOMIA DE TRABALHO PODEM SER SUJEITOS DE SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO?

2. A SOCIEDADE ATUAL: GLOBALIZADA E EGOÍSTA

Entre as contradições da sociedade atual, a que mais intriga e deixa perplexos os trabalhadores do conhecimento é saber que, quando a sociedade mundial dispõe dos melhores meios e tecnologia suficiente para promover a felicidade e para prorrogar a vida da população, é quando se desenvolvem as mais perversas estratégias de opressão e morte, incentivando o darwinismo social, a sociedade dual e novas formas de exploração dos trabalhadores. Hobsbawm (1995) considera que a sociedade do século XX sofreu uma série de transformações. Entre catástrofes, períodos intermitentes de crescimento econômico e social e um final amargo protagonizado pela hegemonia capitalista, a sociedade chega aos dias de hoje caracterizada como ahistórica e egoísta.

Esta sociedade, que a ciência social denomina de industrial avançada, de sociedade da informação, sociedade dos fluxos, ou a mais em moda, de pós-moderna, não foi capaz de perceber seus efeitos mais nocivos às relações humanas. Se o fez, não foi capaz de dar outra direção ao processo civilizador. E isto se caracteriza segundo Hobsbawm (1995), por um descrédito essencial sobre a existência da realidade objetiva, e pela possibilidade de chegar à sua compreensão por meios racionais. Assim, a tendência é um relativismo radical do saber, que sofre uma ação homogeneizadora e um processo de globalização¹ facilitada pelas novas tecnologias informáticas e pela comunicação eletrônica.

O aporte de novas tecnologias e as transformações sociais também têm desdobramentos significativos no sistema educativo, no currículo escolar e na formação e trabalho dos professores, principalmente no que tange às estratégias utilizadas pelo sistema para controlar seu trabalho e restringir a autonomia reivindicada pelos diferentes coletivos docentes.

Entre as estratégias para controlar o trabalho dos professores e restringir sua autonomia, estão o incentivo à ideologia da profissionalização, a colonização do mundo da prática escolar pelo mundo acadêmico e a intensificação das atividades docentes. Estratégias bastante discutidas em nível internacional por Ginsburg (1990), Densmore (1990), Popkewitz (1990), Burbules & Densmore (1992) Hargreaves (1994) e em nível desta comunidade docente os recentes trabalhos de Castellani Filho (1996) e Faria Jr. e colaboradores (1996). Para este conjunto de autores, a ideologia da profissionalidade, além de não resolver os problemas a que se propõe, desloca o eixo da discussão dos verdadeiros problemas educacionais. Sem contar o anacronismo de que se reveste tal estratégia, já que a reivindicação da profissionalidade docente se baseia frequentemente em modelos profissionais totalmente proletarizados. Por outro lado, a colonização e a intensificação do trabalho docente impedem os sujeitos do ato educativo de dispor de tempo para a discussão pedagógica e para sistematizar o conhecimento que desenvolvem na prática cotidiana da aula.

3. A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CULTURA DOCENTE

Na formação do professorado de Educação Física sob a perspectiva da cultura docente implica levar em consideração, além das particularidades do currículo da formação inicial e dos programas de formação permanente, outros elementos como a experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nesta prática, o processo de formação e suas crenças que desenvolvem em decorrência da articulação desses elementos em contextos determinados e da interação dos professores no lugar de trabalho.

Nesta perspectiva talvez se possa responder questões como:

- a) Como se explica que alunos submetidos aos mesmos códigos curriculares na formação inicial se tornem professores tão diferentes, tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista do conhecimento específico?
- b) Por que, mesmo com o avanço dos discursos progressistas no interior das ESEFs e com a oferta cada vez maior de atividades de formação permanente, quando os alunos chegam à escola

¹Por globalização entendo, seguindo Tavares e Fiori (1993), um processo de ajuste global no qual a hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais se reorganiza sob a orientação da doutrina neoliberal e cosmopolita gerada desde os EUA. Caracteriza-se pela expansão e diversificação do comércio exterior, pela redução do Estado na atividade produtiva, pela reconversão industrial, pela unificação monetária internacional e por ajustes sociais de caráter estrutural. Este ajuste global que está relacionado com a recente revolução tecnológica e com o tratamento da informação também implica mudanças na estrutura ocupacional do trabalho e nos processos culturais, como por exemplo o papel social da mulher e a revisão conceitual de cânones como família, sexualidade, consciência ecológica e outros.

para o trabalho docente, reproduzem o mesmo trabalho daqueles que já estão na escola e tanto o discurso progressista como as atividades de formação permanente não têm os efeitos desejados?

Para encaminhar minha posição sobre o tema, gostaria de, em primeiro lugar, lançar mão de dois depoimentos de colegas que trabalham em escolas públicas, e que recentemente participaram de uma investigação que realizei (Molina, 1996). Rosa se refere a sua formação inicial.

"Tive muitas dificuldades para fazer a ESEF porque estudava à noite e trabalhava numa escola em Alvorada durante todo o dia. Chegava muito cansada na faculdade e tinha pouco dinheiro para comer. Às vezes comia em casa de uma tia e outras vezes ia em casa e pegava uma carona com uma vizinha que ia para a faculdade de carro. Na faculdade eu me sentia discriminada porque não era boa em Vôlei, não era boa em Ginástica, não era boa em nada. Os professores se encantavam muito com os pequenos gênios, porque eles estimulavam as pessoas que eram boas. Pensava: que coisa horrível: se és bom, mereces tudo; se não és, não tens valor. Não te dão oportunidade de te desenvolver. Meu professor de didática era uma pessoa assim. Eu tinha medo de falar, de me posicionar em aula. (...) Ele sabia tudo e ao mesmo tempo não sabia nada, porque ele não se afastava de suas notas, de seus livros e não parava de ditar coisas. Começava a falar e não se afastava do seu livro e a avaliação era assim: se não colocavas exatamente o que ele queria não tinha valor. Essas coisas eram limitadores, pois não te davam a oportunidade de manifestar uma posição, nem valorizavam o que havias aprendido. Olha só didática, era horrível e esse era meu professor de didática. Havia outras coisas como gente sem a mínima qualificação, gente sem nada para ensinar, mas que estavam dando aula na faculdade porque eram conhecidas."

Helena se refere a formação permanente.

"Meu pós-graduação terminava em novembro e, ao final de setembro, abandonei o curso porque não agüentava mais. Os colegas diziam: "Calma...faltam só dois meses." Mas estive de março a setembro lutando para me agüentar naquele pós-graduação. Cheguei ali e eram os mesmos professores. Não sei se estavam com a mesma roupa, mas a aula, a maneira de falar eram as mesmas. Tudo que eu havia aprendido nas disciplinas da licenciatura. Por que fazer duas vezes, não poderia fazer uma vez só? Isto se passou na nossa escola. A mesma aula, as mesmas brincadeiras, as mesmas piadas e eu ali, para progredir na carreira. Me indignei e não consegui chegar ao final. O coordenador me chamou por carta para terminar o curso, mas eu não consegui. Fui ali para aprender, pensando em saber mais e estava ali perdendo meu tempo, pois a coisa girava em melhorar financeiramente."

Rosa mostra uma das limitações do curriculum de formação inicial e Helena o engano em que se tornam vários programas de formação permanente. São também argumentos que servem aos reformadores do curriculum e programadores de cursos de formação permanente. Porém em razão da pouca articulação que estas ações têm com o trabalho efetivo dos professores nas escolas, servem mais para fragmentar o conhecimento do campo de trabalho, separar formação de trabalho e, em alguns casos, desenvolver "estranhas comunidades de especialistas", além de permitir no âmbito da formação do professor de Educação Física o livre trânsito de projetos de duvidosas intenções. Destaco, por exemplo, a crescente subordinação de seus planos de estudo aos interesses do mercado e a multiplicação de organizações que exploram a indústria

da formação permanente. Iniciativas que se multiplicam ora devido à inércia das universidades e das administrações públicas, ora sob sua chancela.

A relação que mantêm entre si a formação inicial e a formação permanente, no atual contexto das políticas de formação de professores de Educação Física na cidade onde trabalho, mostra outras situações que é preciso considerar, como por exemplo, a relação de dependência, colonização e exploração entre o saber do mundo acadêmico e a escola. Em outras palavras, é o discurso que promove a desqualificação docente dos professores de Educação Física das escolas, para que acudam aos programas de pós-graduação e a outras atividades de formação permanente para aprender mais e posicionar-se melhor na carreira docente. Uma idéia gerada na formação inicial para ser resolvida no pós-graduação.

Além do conteúdo de caráter informativo e dos procedimentos didáticos, os alunos/professores também são expostos, durante a licenciatura e nas atividades de formação permanente, a um acervo de atitudes, visões disciplinares, epistemológicas e deontológicas construídas historicamente. Este acervo não só impregna as relações pessoais entre alunos, professores e funcionários, no interior da faculdade, como também referenda a posição de cada disciplina na grade curricular e seu status no contexto da licenciatura em geral.

Reforço que tudo parece começar com uma formação inicial deficiente que, organizada em um *currículum por disciplinas*, transmite ao acadêmico um conjunto de conhecimentos básicos, estimula uma forma de pensar e um modo de trabalhar que o licenciado, na sua imersão constante no mundo do trabalho e com as experiências de formação permanente, vai substituindo ao longo de sua trajetória de trabalho. Isto é, a experiência, a prática e a formação vão preenchendo os vazios deixados pelo *currículum*, tanto no plano dos conteúdos, como na forma de pensar a disciplina e o papel do professor.

Carrero da Costa (1994), revisando a bibliografia internacional sobre a formação dos professores de Educação Física, reconhece a importância decisiva da formação na construção das crenças, perspectivas pedagógicas e atitudes desse professor. O autor com quem me ponho de acordo neste ponto, considera que a formação é um processo contínuo que começa na fase indutiva da carreira -denomino esta fase de motivação para a carreira-, passa pela formação inicial e pela formação em serviço, e permanece aberta até a aposentadoria.

Este autor sublinha também que não existe uma cultura profissional em Educação Física. Além disso, considera que a formação inicial é o período onde os professores se apropriam dos conhecimentos científicos e pedagógicos para enfrentar adequadamente a carreira docente, e que, se esse período não corrigir as crenças equivocadas que o professor tem da Educação Física ou da escola, por exemplo, suas atitudes perdurarão durante o exercício da docência. Com esta idéia não estou totalmente de acordo porque creio que existe uma cultura "profissional", construída exatamente, segundo Hargreaves (1994), a partir das soluções geradas pelo professorado, durante os anos de experiência e prática docente, para enfrentar as pressões semelhantes, provenientes de diferentes origens, que sofrem no exercício do seu trabalho. Neste sentido o autor é taxativo: se queremos entender o trabalho e o que pensam os professores, devemos entender em seu sentido amplo a cultura docente do coletivo a que pertencem, já que esta tem conteúdos próprios e formas de expressão. No meu ponto de vista, é a cultura que permite ao professor sobreviver nesse espaço tão contraditório que é a escola.

3.1 Formação inicial

Tanto para a comunidade de investigadores da área como para os professores de Educação Física das escolas públicas, a formação inicial do coletivo é deficiente e necessita uma revisão crítica. Destaco que:

a) o *currículum* oferece poucas soluções para um trabalho mais conseqüente no âmbito escolar. O plano de estudos que, por força da Resolução 3/87 e da autonomia universitária, se converteu

para o licenciado em 2880 horas/aula, promoveu a redução dos conteúdos no âmbito das técnicas corporais em favor de um incentivo ao conhecimento biológico e pedagógico. No entanto, não o preparou melhor para trabalhar em escolas públicas. Qualificou-o para outros ambientes de trabalho em consequência dos modismos, da especialização do trabalho, e das mudanças dos hábitos de vida das comunidades urbanas. Assim, mesmo com a licenciatura passando a se desenvolver em quatro anos e aumentando o número de disciplinas, as horas de prática de ensino nas escolas de 1º e 2º graus permaneceram praticamente as mesmas;

b) o ensino organizado com um grande número de disciplinas manteve o enfoque *acadêmico-enciclopédico* e a perspectiva *técnica* na formação dos professores². Neste sentido, a inclusão de novas disciplinas vinculadas às práticas esportivas emergentes, nos primeiros semestres da licenciatura, evidencia a forte subordinação do curriculum aos interesses impacientes do mercado. Além disso, o discurso presente nessas disciplinas “práticas” insiste em afirmar uma idéia maniqueísta entre a licenciatura e o mundo do trabalho, materializado no discurso: “*aqui é um paraíso, lá fora é um inferno*”;

c) na distribuição dos conteúdos, o conhecimento da área se apresenta fragmentado e consolida uma estruturação cartesiana. Além disso, os critérios práticos de avaliação e os procedimentos utilizados pelos professores ao longo da progressão curricular, muitas vezes, oferecem ao acadêmico uma medida prática de êxito para o curso, muito mais que as exigências de caráter intelectual, e as provas práticas de acesso exigem do candidato níveis de habilidade e destreza que marcam suas atitudes durante o curso. Como metáfora, parecem aproximar-se dos ritos de iniciação dos jovens, em sua passagem da adolescência ao mundo adulto, como ocorria em civilizações mais antigas. Rituais de passagem que, segundo Betancor y Vilanou (1995), são uma das bases histórico-antropológicas da origem do esporte. Vale dizer que a eliminação dessas provas em muitas universidades mudou o perfil dos ingressos na ESEF. O aluno que ingressou apresentou um perfil mais acadêmico e intelectual, interessando-se por outras atividades além da prática das aulas.

d) o despreparo dos professores para trabalhar na escola pública além de se caracterizar pelas diferentes condições materiais objetivas entre *o como aprendem e o como vão ensinar*, também está na seleção do conhecimento que se oportuniza ao aluno de Educação Física. Apresenta disciplinas que atendem interesses de minorias, de grupos de referências poderosos socialmente, tanto no que se refere à tradição como a seus hábitos de vida. Parece que a lógica é criar e manter o interesse em uma prática esportiva a partir do ensino de graduação em Educação Física. Muitos professores que defendem essa idéia argumentam que o curriculum deve preparar o aluno para todas as situações possíveis e todos os ambientes de trabalho, pois sua idéia é de que o curriculum deve representar todos os interesses sociais. Mas esquecendo-se das relações de hegemonia na sociedade, subordinam a formação inicial do professor de educação física aos interesses dos grupos minoritários que controlam e usufruem do mercado capitalista, já que, conforme Fernández Enguita (1990), o curriculum se concretiza pelas omissões, seleção e inclusões deliberadas de saberes.

e) através da progressão dos conteúdos no interior da ESEF, os alunos são incentivados a uma forma analítico-linear de pensar, em termos de Bourdieu (1983), um inconsciente cultural organizado em esquemas intelectuais que orientam a ação do sujeito em momentos de baixa

² Pérez Gomes (1994) que se dedica a estudar os programas formalizados de formação de professores, classifica-os em quatro perspectivas básicas: a) Perspectiva Acadêmica (enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo); b) Perspectiva Técnica (enfoque do treinamento e enfoque da tomada de decisões); c) Perspectiva Prática (enfoque tradicional e enfoque reflexivo); Perspectiva da Reflexão e da Reconstrução Social (enfoque da crítica e da reconstrução social, enfoque da investigação-ação e formação dos professores para a compreensão).

tensão intelectual. Esses conteúdos freqüentemente são fragmentados em pequenas unidades analíticas que crescem em complexidade para serem sintetizado ao final. Neste sentido, não é de estranhar que o aluno pratique na escola pública somente no estágio supervisionado. Também essa fora de pensar fracassa na escola pública, porque idealiza o aluno em referências socioculturais isentas do contexto social, da influência dos meios de comunicação e de suas práticas físico-esportivas de rua:

f) os planos de ensino de diversas disciplinas mostram que os alunos aprendem um conjunto de técnicas e seqüências pedagógicas que promovem a iniciação esportiva de maneira eficaz, reforçando a perspectiva técnica da formação: Isto é, uma atitude técnica, racionalista, com pretensões de garantir o êxito antecipado frente ao campo de trabalho, (Pérez Gomes, 1994). Além disso, muitas delas apresentam, em seus objetivos e na avaliação, exigências de desempenho físico e atitudes que caracterizam uma forma higiênica e estóica de pensar a formação e o trabalho dos professores de Educação Física. Existem planos de estudos mais abertos, mas são colocados na mesma vala pela tradição acadêmica, impregnada pela racionalidade técnica que impõe, pela sua própria natureza de produção de conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos à prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. Isto parece explicar a subordinação histórica da Educação Física a áreas como medicina, psicologia e outras.

Em síntese, a formação inicial entra na linha discriminatória da escola pública, isto é, favorece a formação e a representatividade para os que têm facilidade para ela e dificulta a vida daqueles que têm poucas condições materiais e pessoais para concluí-la.

3.2 Formação Permanente³

A idéia de que, pela qualificação dos professores através da formação permanente, podem mudar os caminhos da educação não só permeia as instituições governamentais, como é assumida pelos professores das escolas. Estes, ao mesmo tempo que enfrentam o descrédito do sistema educativo sobre seu trabalho, manifestam críticas ao saber universitário, protestando que o conhecimento que desenvolvem na prática é importante, desconhecido e pouco considerado pelas instituições de formação. Por outro lado, ao optar por uma atividade de formação permanente, elegem aquelas orientadas por professores de instituições de ensino universitário.

Segundo Japiassu (1983), a expressão "educação permanente" foi criada por Bachelard, em 1938, e nada tem a ver com as reciclagens periódicas, idealizadas pela necessidade de adaptação profissional, que recuperam o atraso nos conhecimentos do indivíduo e o atualizam nos grandes avanços da ciência. Se trata do estudo permanente cujo mérito é repartir equitativamente as oportunidades de promoção social.

Participar de atividades de formação permanente para os professores de Educação Física é uma idéia que tem muita força e ao mesmo tempo contornos polêmicos, porque está ligada a conceitos de atualização, controle do trabalho, salário, promoção na carreira docente, e outros como: exploração, intensificação e colonização do trabalho docente.

Face ao incentivo que as administrações públicas dão a esse tipo de atividade e aos baixos salários dos professores (de todos os níveis), se implantou no âmbito da Educação Física uma verdadeira indústria e espaços para projetos aventureiros, tanto governamentais como de iniciativa privada. Nessa terra de ninguém, competem professores especialistas, universidades,

³ Na perspectiva do senso comum são consideradas atividades de formação permanente: programas de pós-graduação como especialização, mestrado e doutorado; participar de congressos, seminários, encontros; como também participar de cursos que totalizam um mínimo de horas previsto nas normas administrativas para seu reconhecimento nos planos de carreira.

governos municipais, estaduais e federal, bem como associações de classe e organizações comerciais especializadas nesse tipo de atividades.

Recentemente, me propus a observar programas de 15 eventos dessa natureza, além de considerar minha experiência de participante deste tipo de formação e o relato dos professores de Educação Física com quem tive oportunidade de dialogar sobre o tema. Pude constatar algumas situações interessantes:

a) a formação permanente do professorado de Educação Física se desenvolve a partir de um modelo sustentado na transferência e/ou extensão do conhecimento (Freire, 1977,1996), situação onde os participantes se submetem a prescrições técnicas, extensão de conhecimentos e discursos autoritários, que com frequência os transferem para sua prática na escola e nas suas relações com as demais parcelas da comunidade escolar;

b) a atividade de formação mais utilizada é o cursinho de 20 e 40 horas no âmbito das técnicas corporais, ministrado por um especialista ou um grupo destes que, vinculados aos modismos, incentivado pelos meios de comunicação e pelas tradições da área, captam o interesse e a participação de um grande número de professores;

c) as atividades de formação com objetivo direcionado à reflexão e à produção do conhecimento têm espaços reduzidos nos encontros (congressos nacionais, internacionais e regionais). Estes, atualmente, quando não são congressos que mais parecem supermercados de cursos sem uma temática ou eixo comum, destinam-se à apresentação de trabalhos científicos pela comunidade acadêmica;

d) os professores vão construindo e alterando seus interesses em atividades de formação permanente de acordo com o acúmulo de experiência e a ampliação de sua prática educativa. Motivado pelo início da carreira e pelo voluntarismo que caracteriza essa fase do seu trabalho, o professor muda seu interesse de atividades específicas e práticas para atividades mais reflexivas. Processo que, no meu entendimento, inviabiliza e demonstra a ineficácia de programas massivos e homogêneos de formação permanente e a necessidade de particularizar a implantação dos mesmos nos âmbitos de trabalho de cada sujeito, especificamente neste caso, a escola.

4. COMO OS PROFESSORES PODEM SER SUJEITOS DA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO? - DE VOLTA AO COMEÇO

A formação dos professores de Educação Física que se estabelece utilizando os indicativos propostos por Pérez Gómez (1994), se situa na perspectiva técnica quando se trata da formação inicial e na perspectiva prática quando se trata de formação permanente e isto contrasta com ideias de vanguarda que circulam minorariamente nos encontros que reúnem professores de Educação Física. Além disso é uma preocupação constante daqueles estudiosos comprometidos com uma visão crítica da Educação, da Educação Física e dos processos de socialização em geral.

Essas idéias e esses estudiosos desejam e propõem uma perspectiva de formação sustentada na reflexão e na reconstrução social. No meu entendimento, esse trabalho passa por pensar o professor de Educação Física como investigador, que significa sobretudo propor e oportunizar ao coletivo o acesso a programas de formação em que esses sujeitos construam um conhecimento que lhes permita investigar autonomamente sua própria prática. Na perspectiva de Imbernón (1994), significa estabelecer: a) uma idéia e um sentimento de ruptura com as tradições educativas; e b) a busca de uma perspectiva utopista no âmbito da formação dos professores. Entretanto no caso dos professores de Educação Física, são estratégias que não estão somente em suas mãos. Existe um conjunto de circunstâncias adversas e grupos de poder fora do ambiente escolar que decidem essas questões. A mudança necessita de uma ação política articulada com outros grupos subalternos no interior da cultura escolar e com outras parcelas da comunidade escolar. Significa conceber e concretizar a escola como unidade de investigação e formação do

professorado. Fato que, no dizer de Freire (1996), implica contribuir para a autonomia dos sujeitos do ensino.

“Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente dos educadores consiste na prática de analisar a prática. Pensando na sua prática, naturalmente com a presença de pessoas altamente qualificadas, é possível perceber na prática uma teoria ainda não percebida, pouco percebida ou percebida mas pouco assimilada.” (Freire, 1994:91)

A ruptura das tradições educativas requer o rompimento com as relações de hegemonia. Talvez a mais difícil é a que se dá em torno da relação produção/consumo de conhecimento, e sua forma de transmissão. Aceitar a proposição de que o professorado de Educação Física das escolas tem um conhecimento e que, a partir daí, pode começar todo um trabalho de reconstrução curricular e projetos e atividades de formação permanente, significa em primeiro lugar convencer esse coletivo desta possibilidade e, em segundo lugar, oferecer-lhes condições materiais objetivas para sua concretização. Neste sentido, urge a revisão dos modelos de investigação tradicionalmente utilizados no âmbito da Educação Física. Significa possibilitar ao coletivo o acesso fácil aos instrumentos conceituais e técnicas para a atividade investigadora, adequadas ao âmbito escolar e de baixa sofisticação tecnológica. E isto não quer dizer prescindir do rigor e da profundidade metodológica. Neste sentido, penso que a etnografia educativa pode ajudar muito.

Bibliografia:

- BETANCOUR, M. A. y VILANOU, C. *Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensaio taxonómico*. In: Apunts: Educación física y Deportes, nº40, Abr/95. pp. 07-27. Barcelona: INEFC, 1995.
- BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: J. GIMENO SACRISTÁN & A. I. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983 [Edición original en francés. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, Revue International de Science Sociales, 1967, v. XIX. 367-388].
- BURBULES, C. Nicholas y DENSMORE, Kathleen. Los límites de la profesionalización de la docencia. In: *Educación y sociedad*, nº11, pp. 67-83. Madrid: Fuhem 1992.
- CARRERO DA COSTA, Francisco. *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. In: Revista da Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá. Vol. 5, nº1, out/94. pp. 26-39 Maringá/BR: UEM, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Teses acerca da regulamentação da profissão*. In: CBCE Boletim informativo. Ano XVIII. Nº3, Dez/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarianización y trabajo docente. En: Thomas S. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (pp.119-147) Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- FARIA JUNIOR, A.G. e outros. *O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol.17, Nº3, Maio/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Educación y participación comunitaria*. In: Nuevas perspectivas críticas en educación (pp.83-96). Barcelona: Paidós, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação* (10ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GINSBURG, Mark. Reproducción, Contradicción Y Conceptos de Profesionalismo. In: Thomas

- s. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría . Práctica*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, Changing times. Teachers' work and cultures in the postmodern age*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- HOBBSAWM, E. J. *Historia del Siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica, 1995. [Edición original en inglés, *Age of extremes the short Twentieth century 1914-1991*, London]
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- JAPIASSU, H. *A pedagogia da incerteza*. Río de Janeiro: Imago, 1983.
- MOLINA Neto, Vicente y CORDERO ARROYO, Graciela. *La formación permanente del profesorado de educación física*. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte. Vol. 18, Nº 1, Set/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- MOLINA NETO, Vicente. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. 1996.
- PÉREZ GÓMES, Ángel I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.). J. GIMENO SACRISTÁN Y A. I. PÉREZ GÓMEZ. pp. 398-429. Madrid: Morata, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. Ideología y formación social en la educación del profesorado. En, Thomas s. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (pp.06-34) Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1993.
- TAVARES, M. C. E FIORI, J. L. *Desajuste global e modernização conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

OS IMPACTOS DA REFORMA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA¹

Lino Castellani Filho²

antecedentes

Há algum tempo atrás, era comum ouvir-se no interior dos fóruns de debate dos profissionais de Educação Física, a afirmação — expressa sob a forma da mais inquestionável verdade — de que a educação física deveria ser contextualizada. Ouvia-se mais. Que a sua não contextualização, somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno do seu significado, estava na raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância. Pois bem, Anos se passaram e já em meados daquela década — estamos falando dos anos 80 — alcançou-se o entendimento de que não era a educação física que não estava contextualizada mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! É mais. Que a sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro, papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos.

Assim, já há quase uma década atrás pudemos nos deter na construção de uma leitura da Educação Física brasileira³ com a finalidade de — longe da intenção de nos colocarmos como historiadores da área — nos instrumentalizarmos para a tarefa que desafiava a todos que não se conformavam com a maneira da Educação Física se vincular aos projetos políticos nacionais, de construir uma nova Educação Física, embora lá, menos do que aqui, agora, não soubéssemos exatamente como ela deveria ser. A frase "*Caminhante! Não há caminho. O caminho se faz ao andar*" embalava nossa ação numa época em que ter utopia não era motivo de escárnio.

Quando hoje nos deparamos com o consignado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases recentemente aprovada sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto, buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas. Isso porque o ali enunciado pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos

¹ Este texto é parte da versão preliminar de Tese de Doutorado, apresentada para Qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Sua provisoriade decorrente dessa situação, aliada a análises realizadas nas partes que a precedem, nela não explicitadas, poderão comprometer ou dificultar o seu entendimento, pelo que pedimos escusas.

² Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp; Sócio-pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE; Pesquisador do Instituto de Análises sobre o Desenvolvimento Econômico - Social, IADES; Membro dos Grupos de Pesquisas *Lazer e Educação* e *Políticas Setoriais de Lazer* - FEF/UNICAMP; Presidente da Associação de Docentes da UNICAMP - ADUNICAMP.

³ Com efeito, em 1988 a Editora Papirus publicou em livro o resultado de meus estudos de mestrado. Sob o título *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, o trabalho — hoje em sua 4ª edição, vem servindo de referência para os profissionais e pesquisadores da área. Recentemente (outubro/96) o Professor Amarílio Ferreira Neto organizou uma coletânea intitulada *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, publicada pela editora da Universidade Federal do Espírito Santo, que traz um artigo de sua autoria (O Contexto de Produção de "*Educação Física no Brasil: A História que não se conta*") retratando — ao me entrevistar — o processo de elaboração/construção do livro em questão. Anteriormente, o Professor Vítor Marinho de Oliveira, em sua tese de Doutorado depois transformada em livro pela mesma Editora Papirus, já havia se detido na análise de um Artigo de minha autoria denominado *A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física, por mim publicado em 1983 na Revista do CBCE* (Vol.4(3), set/83), que mereceu sua atenção por ter sido um dos dez mais lidos — conforme levantamento por ele efetuado —, dos produzidos no decorrer dos anos 80 e que trazia os primeiros alinhavos de uma leitura da história da educação física que se diferenciava daquelas até então formuladas.

interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de forças entre os setores existentes no interior da área.

Como sabemos, a Educação Física esteve contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961 — em seu artigo 22⁴. Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido, já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportador implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da *capacitação física* do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do *adestramento físico* —era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo⁵ — estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade — três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema⁶ nos anos 40 —, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais *educando* e sim *trabalhador*.

Dez anos depois, a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus — traduzida na Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971 —, ao reportar-se à educação física em seu artigo 77 deixava de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois mais do que nunca ela continuava presa ao seu velho paradigma —, optando por regulamentar a questão através de outro mecanismo. Com efeito, naquele mesmo ano de 1971 (1º de novembro), a promulgação do Decreto nº69.450 regulamentador da educação física nos três níveis de ensino⁸, aludia nos quatro incisos de seu artigo 6 às condições outras que facultavam ao aluno a prática da educação física⁹. A sua lógica interna mostrava-se coerente com o raciocínio descrito, senão vejamos:

⁴ “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos”.

⁵ A Lei Constitucional nº01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, trazia em seus artigos 131 e 132, respectivamente, que “A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”, e “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o *adestramento físico*, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação”.

⁶ Denominou-se de *Reforma Capanema* a um conjunto de Decretos-lei que, a partir de 1942 e até 1946, objetivaram a regulamentação do preceituado no Artigo 129 da Constituição estadonovista.

⁷ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969”.

⁸ Em 25 de julho de 1969, o Decreto-lei nº705 alterava a redação do artigo 22 da Lei nº4.024/61, dando-lhe a seguinte redação: Artigo 1 - “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior”. As possíveis razões para tal normatização são por mim analisadas no livro já mencionado (pp.117 - 122), e serão retomadas mais adiante, quando da reflexão acerca da educação física no 3º grau.

⁹ Decreto nº69.450, Artigo 6 - “Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que

a) Facultá-la àquele aluno que comprovadamente *trabalhasse mais de seis horas/dia e estudasse a noite* — condição logo estendida a todos que atestassem o vínculo empregatício, independentemente do turno em que viessem a estudar —, reforçava a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse — e não à escola — a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho. Tanto é verdade que, alguns meses antes da promulgação desse Decreto (1º de junho de 1971), o Presidente da República fez publicar a *Lei nº 5.664* que, nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao *Decreto-lei nº 705* de 25 de julho de 1969: “*Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da educação física*”. Primeiro, então, facultava-se aos estabelecimentos de ensino a possibilidade da oferta da Educação Física em seus cursos noturnos subentendendo-se que neles estudam alunos/trabalhadores; depois estende-se a possibilidade de optar por cursá-la, aos próprios alunos/trabalhadores desses (e, como vimos, dos demais) cursos!;

b) Facultá-la ao aluno com *mais de 30 anos de idade*, expressava a compreensão de que, a essa altura da vida, ele (sim, ele, homem e não a mulher, pelos motivos que veremos logo adiante) já estaria, na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de trabalho, cabendo a esse, como já dissemos, tomar as devidas providências para a manutenção e, quando necessário, recuperação da aptidão física de seu funcionário;

c) Facultá-la ao aluno que estivesse prestando *serviço militar na tropa* correspondia ao entendimento da similitude existente entre o *trabalho corporal* levado a efeito nas Forças Armadas e aquele outro das aulas escolares de educação física;

d) Facultá-la, por fim, ao aluno que estivesse *fisicamente incapacitado*, confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada.¹⁰

Seis anos mais tarde, a essas quatro alíneas se juntaram outras duas, através da *Lei nº 6.503* de 13 de dezembro de 1977. A primeira (e) a facultava ao *aluno de pós-graduação*. Também aqui o raciocínio não deixava dúvidas: estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional. A segunda e última (f), dizia respeito a tornar facultativo a prática da educação física à *mulher com prole*, numa clara alusão à compreensão de que a ela — e tão somente a ela — cabia o cuidar dos filhos, já que ao *esposo* era destinado a responsabilidade de *prover o sustento do lar*.

NOVOS TEMPOS, VELHAS CONCEPÇÕES

Não obstante as mudanças ocorridas no interior da Educação Física brasileira — processadas em concomitância com as presentes no tecido social brasileiro e obviamente por elas determinadas —, assinaladas em vários textos acadêmicos e registradas na configuração de distintas concepções pedagógicas dotadas de fortes elementos superadores do eixo paradigmático que a caracterizava, não foram elas consideradas pelos parlamentares ao final do processo de tramitação, no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria substituir a de nº 4.024/61 e as que lhe reformaram (Leis nº 5.540/68 e 5.692/71) por força da necessidade da regulamentação do Capítulo sobre Educação da Carta Magna de 5 de outubro de

estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento”.

¹⁰ A exarcebção da relação da educação física com a questão da aptidão física — ou no dizer de Alcir Lenharo em seu *Sacralização da Política* (Campinas, Papirus, 1986.), com o “*aprimoramento eugênico incorporado à raça*” — pode ser percebido pelo teor do artigo 27, letra b do Decreto nº 21.241 e no item 10 da Portaria nº 13, de 16 de fevereiro de 1938, do Ministério da Educação e da Saúde, que estabeleciam a *proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário “de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência às aulas de educação física”.*

1988, batizada pelo então Deputado Federal pelo PMDB, Ulisses Guimarães, de *Constituição Cidadã*.

Em sua primeira versão — aquela apresentada à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio —, não havia menção à obrigatoriedade da Educação Física, trazendo seus artigos 33 (pertinente à educação escolar de 1º Grau), 37 (concernente à educação escolar de 2º Grau) e 46 (relativo à Educação de 3º Grau), a explicitação de que, respectivamente, os currículos das escolas de 1º grau abrangeriam “*obrigatoriamente, o estudo da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais*”; os de 2º grau abrangeriam “*obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo*” e que, quanto ao 3º Grau, caberia ao Conselho Federal de Educação “*fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei*”.

Em sua segunda formatação — Substitutivo Jorge Hage, aprovado em junho/90 —, a primeira já reflexo da correlação de forças que se instaura no Congresso em torno do tema¹¹, ela é mencionada textualmente no artigo 36, trazendo em si resquícios da influência *bio-psicologizante* que a marcou notadamente a partir da segunda metade dos anos 70: “*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando*”.

Também é nesse Substitutivo que aparece — por conta da forte influência de setores da educação física vinculados à órbita do *Conselho Nacional do Desporto, CND, e da Secretaria da Educação Física e do Desporto* do Ministério da Educação, *SEED/MEC*, nos tempos da *Nova República*, presidido o primeiro pelo Professor Manoel Gomes Tubino, que também assumiu a Secretaria ao final do governo Sarney — referências ao esporte escolar e às práticas esportivas não formais, da maneira já consubstanciada em documento elaborado em 1985, por uma comissão especial, por ele coordenada, constituída pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, com a finalidade de traçar rumos para o Esporte Nacional¹².

Em plena consonância com o indicado naquele Relatório, o CND — em maio de 1989 — dá publicidade à Recomendação CND nº001, que “*Recomenda a inclusão de dispositivos que tratem da Educação Física e do Esporte Educacional nos termos relativos à legislação da Educação*”. Após 12 *considerandos*, recomenda aos Congressistas, na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, adotarem o seguinte conceito de Desporto Educacional: “*O Desporto Educacional, serviço público assegurado pelo Estado, dentro e fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura, através de modalidades motrizes de expressão da*

¹¹ Segundo o Deputado Jorge Hage, iniciou-se em março de 1989 “*o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional*”. De acordo com Saviani — de onde extraímos a passagem acima (obra citada, p.57) — “*importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional (que) manteve-se mobilizada através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB*”, o qual reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional, dentre as quais vamos encontrar o *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE*, e a *Federação Brasileira de Associações de Profissionais de Educação Física, FBAPEF*. Os volumes 10(3) e 11(1) da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* trazem, por sua vez, os relatórios do envolvimento do CBCE com a questão.

¹² Constituída em 1985 pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, foi responsável pela elaboração do documento *Uma nova Política para o Desporto Brasileiro: Esporte Brasileiro - Questão de Estudo. Relatório Conclusivo*. Esse Documento, publicado pela SEED/MEC em dezembro daquele ano, trás em si os princípios conceituais sustentadores daquilo que ficou configurado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 217, no concernente ao Desporto.

personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária"¹³.

O Artigo 37 do substitutivo Jorge Hage diz, então, que "os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis, (1) o desporto educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas"¹⁴.

Quanto à presença da Educação Física no Ensino Superior subentende-se que sua obrigatoriedade, definida por Decreto-lei em 1969, deixaria de existir, já que caberia às Instituições, de posse da autonomia didático-científica estabelecida nos incisos I a IX do parágrafo primeiro do artigo 77, observado o caput do mesmo, "criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão" (III) e "definir os currículos dos seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação" (IV).

Na versão que sucedeu à do Substitutivo Jorge Hage — construída sob a relatoria, na Comissão de Educação, Ja Deputada Angela Amin (PDS/SC) já mediada por uma nova correlação de forças ainda mais desfavorável que a anterior, dada a natureza conservadora tomada

¹³ Em seguida à conceituação do desporto educacional, propõem a inclusão na LDB dos seguintes dispositivos, sob a forma de artigos: "1) A Educação Física, como componente indissociável da Educação, integrará o núcleo comum obrigatório de âmbito nacional, dos currículos do ensino fundamental e médio. Parágrafo único - Os sistemas de ensino fixarão os objetivos da Educação Física ajustados às necessidades biopsico-sociais de cada faixa etária da população escolar, através da prescrição do desenvolvimento de condutas motrizes ligadas à expressão da personalidade; 2) As práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um e dever do Estado, serão ofertados no ensino fundamental, no ensino médio e em todos os cursos superiores; 3) Ao desporto educacional serão destinados prioritariamente os recursos do Ministério da Educação para o desporto.

Parágrafo único - O desporto educacional, será entendido como aquela manifestação desportiva que evitando a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, ocorre na Escola e em outros ambientes, tendo como finalidade a formação para a cidadania".

¹⁴ A Constituição brasileira de 05/10/88 trata em seu artigo 217, do Desporto. Então, a expressão *Esporte* é errada? Possui outro significado? João Lyra Filho (mentor intelectual do decreto-lei nº 3.199/41), logo após o prefácio do Professor Gilberto de Macedo à 3ª edição (1974) de seu Livro *Introdução à Sociologia do Desporto* e antes do Pré-âmbulo, nos apresenta as seguintes considerações sobre o assunto: "Desporto, Sport ou Esporte? Pedi uma resposta ao saudoso mestre Antenor Nascentes, que se manifestou assim: — 'Nem desporto nem sport, esporte. Desporto é um arcaísmo que Coelho Neto procurou reviver quando se criou a respectiva Confederação. Coelho Neto era muito amante de neologismos. Haja vista o *paredro*. A palavra inglesa há muito tempo está aportunuesada e bem aportunuesada; é usada por toda a gente. Devemos usar a linguagem de todos, para não nos singularizarmos. Não está de acordo?' Respondi-lhe, com a vênica devida, que permaneço na dívida. Não desconheço a influência do gosto popular e estimo deveras as dominantes da literatura oral. Mas indo às origens do nosso vernáculo, identifico o uso da palavra *desporto* nas letras e na boca de Portugal. Não só os quinhentistas, inclusive Sá de Miranda, empregavam desporto. Não tem havido outra opção no escrever e no falar dos portugueses. A palavra *desport* já era de uso no francês antigo, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio; com este sentido, figura em poesias de Chaucer. Os ingleses a tomaram por empréstimo, convertendo-a, depois, no vocábulo *sport*. Uma nova razão faz-me permanecer adepto do vocábulo arcaico: ele foi atraído à própria Constituição desta nossa República Federativa. O artigo 8º, sobre a competência da União, dispõe na alínea q do item XVII: 'legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos.' Não desejo ser denunciado como infrator da nossa Carta Magna... Mas a denúncia pode prosperar, com mudança de acusado, pois não são raras, na legislação do país, as vezes em que os autores dos respectivos textos oficializam o vocábulo esporte." Com todo respeito a João Lyra Filho, eu fico com Esporte!

pelo Congresso Nacional a partir das eleições de 1990 para a legislatura iniciada em fevereiro de 1991¹⁵ — vamos encontrar, também no referente à Educação Física, uma construção de texto que alterava para pior o presente até então.

Nessa versão, aprovada na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 sob o nº1.258B/88, estava presente uma redação que trazia implicitamente a idéia da associação da Educação Física com a questão da *capacitação física*. Expressava o Artigo 34 daquele Projeto de Lei que “*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*”, reproduzindo dessa forma o preceituado na Lei nº5.664/71 que acrescenta parágrafo único ao artigo 1 do Decreto-lei nº705/69, já aqui comentado.

Ao ser encaminhado para o Senado, o Projeto de lei nº1.258B/88 passa a ser identificado como PLC nº101/93, tendo como seu relator, na Comissão de Educação, o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE) que, em 12 de dezembro de 1994, encaminha um novo Substitutivo — previamente aprovado na Comissão de Educação, em 30 de novembro — para votação em Plenário, fato esse que acabou não ocorrendo, por conta de manobra regimental já mencionada no capítulo anterior.

No que tange à Educação Física, o Senador Cid Sabóia acolheu a redação constante no Projeto de Lei do Senado nº67, apresentado naquela Casa pelo Senador Darcy Ribeiro em 1992, quando de sua primeira e frustrada tentativa de atropelar o Projeto de lei originado na Câmara, dando a seguinte redação ao tema: “*Artigo 26 - Parágrafo primeiro - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais*”.

Voltava ela, portanto, no PLC nº101/93 a ter a conotação de *atividade curricular*, certamente de acordo com o sentido dado ao termo pelo Conselho Federal de Educação em 1971, através do *Parecer nº853* e da *Resolução nº816*. Segundo expressão utilizada pelo Conselheiro Valmir Chagas, relator do Parecer em apreço, “*nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos*”, entendimento esse que me levou a dizer que *a compreensão da educação física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma no ‘fazer pelo fazer’ — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à educação do físico, pautada numa compreensão de saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde, compreensão essa sustentadora do preceituado no parágrafo primeiro do artigo 3 do Decreto nº69.450/71, que diz constituir a aptidão física “a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”*¹⁷.

¹⁵ Saem de cena parlamentares que representaram papéis centrais na peça entabulada: Jorge Hage (PTD/BA), Octávio Elísio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB/RS), Carlos Sant’Anna (PMDB/BA), Lídice da Mata (PCdoB/BA, à época), Gumercindo Milhomem (PT/SP).

¹⁶ Essa Resolução traduz no caput do artigo 4, a forma como as matérias curriculares deveriam ser escalonadas nos currículos plenos de 1º e 2º graus, tratando em seus parágrafos 1º, 2º e 3º de definir os termos *Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas*.

¹⁷ In *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, pp.108 - 109. Também referi-me ao assunto no livro *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum - Educação Física*, publicado pelo

No entanto, antes mesmo que maiores gestões fossem entabuladas no intuito de alterar-se a redação do artigo do PLC nº101/93, que tratava da Educação Física, os olhares foram dele retirados e voltados para a nova investida do Senador Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1995, desta vez urdida em manobra regimental que se configura vitoriosa com a aprovação, em fevereiro de 1996, no Pleno do Senado, de seu Substitutivo, vitória essa obtida por conta do novo espectro político delineado a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso, acirrador do perfil conservador do legislativo nacional francamente favorável às iniciativas privatistas do governo neoliberal que se iniciava.

Em seu Substitutivo, Darcy Ribeiro refere-se à Educação Física no parágrafo primeiro do artigo 24. A maneira como o faz — *“Os currículos valorizarão as artes e a educação física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”* — causou espécie entre os profissionais da área.

O Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Apolônio Abadio do Carmo, manifesta veementemente sua contrariedade num artigo denominado *Congresso Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: a arte da inflexão*. Nele, afirma que Darcy Ribeiro *“ao colocar de forma descomprometida a exigência curricular destes conhecimentos (...) desconsiderou toda a história de como os currículos são organizados em nosso ‘sistema’ educacional, (onde) os curriculistas, pressionados pelos planejadores e economistas, trabalham sempre com propostas que possibilitem tanto aos Estados e Municípios, quanto aos dirigentes de instituições privadas, o máximo de economia possível em cada grade curricular”*. *“Manter o texto como está é o mesmo que decretar a extinção desses conteúdos dos currículos do ensino fundamental e médio”*, atesta, demonstrando perplexidade pela contradição, em sua opinião presente, entre o previsto nesse parágrafo primeiro e o previsto no inciso IV do artigo 25¹⁸ que traduz como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da Educação Básica *“a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”*.

Pois essa questão, a nosso ver, revela-se contraditória somente em sua aparência, senão vejamos: A referência à Educação Física presente no Substitutivo Darcy Ribeiro estabelece, de fato, a sua retirada da base nacional comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, vinculando sua permanência no currículo pleno à parte diversificada que, por sua vez, — e ainda de conformidade com o caput do artigo 24¹⁹ — será composta pelas exigências próprias às *“características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*.

Tal enunciado, contudo, longe de opor-se àquele contido no artigo 25, inciso IV, aqui já mencionado, revela-se parte indissociável dele. Para que assim entendamos, faz-se necessário nos referirmos à existência da *Lei nº8.946* de 05 de dezembro de 1994, que cria o *Sistema Educacional Desportivo Brasileiro integrado ao Sistema Brasileiro de Desporto*. Tendo como objetivo propalado o *“desenvolvimento integral do educando e a sua formação para a cidadania e o lazer”* a ser alcançado através *“do sistema de ensino e de formas assistemáticas de educação”* — conforme dita o seu artigo 2 —, sua subordinação aos fins últimos do Sistema Esportivo Nacional materializa-se, todavia, como seu objetivo real, praticamente em todo o corpo

MEC em 1988, e no Artigo *Pelos Meandros da Educação Física*, publicado no volume 14(3) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em maio de 1993.

¹⁸ Artigo 25 - *“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”*.

¹⁹ Artigo 24 - *“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*.

do texto legal²⁰, configurando o que já foi denominado por estudiosos do assunto de Esporte *na* Escola e não *da* Escola²¹.

Em artigo denominado *Esportes nas Escolas e Olimpíadas*, o então Deputado Federal por Rio Grande do Sul, Víctor Faccioni — autor do Projeto de Lei nº1.377/91 depois transformado na lei acima citada — eufórico com a sua aprovação no Senado e certo da sanção presidencial a ele, comentando a importância do que estaria prestes a se concretizar afirma que “*a prática de esportes exerce uma influência muito forte no desenvolvimento físico e psicológico da criança e do jovem, além de oportunizar alívio para frustrações e agressividade, afastar das drogas e estimular a participação e o desenvolvimento de hábitos de disciplina, camaradagem, espírito de equipe, fraternidade e solidariedade num ambiente positivamente competitivo, sendo inclusive, fator de orgulho cívico*”. “*Pelo meu projeto — acrescenta — as Olimpíadas preparadas desde as escolas — uma prática largamente difundida nos Estados Unidos — serão um meio de incentivarmos a prática do esporte amador e o preparo de atletas com vistas às olimpíadas internacionais*”.

Em última instância, temos a possibilidade de entender que a exclusão curricular da Educação Física, pela sua não obrigatoriedade, abriria a porta — agora oficialmente, pois oficiosamente ela já se encontra escancarada há muito tempo — para a promoção do esporte na escola que, por caracterizar-se como atividade *extra-curricular*, permitiria a cobrança, por parte da instituição, de uma taxa/mensalidade daqueles alunos que dela desejassem participar.²² Com

²⁰ A Lei nº8.946/94 está estruturada em 13 artigos e 2 parágrafos. Já no seu artigo 1, obriga-se o Ministério pela área da educação a incluir o Sistema Educacional Desportivo Brasileiro na elaboração do Plano Nacional do Desporto, na forma do parágrafo 3º do artigo 4 da Lei nº8.672/93. — a lei Zico - que fixa Diretrizes e bases para a organização do desporto nacional. Dentre os programas organizados — preceitua o artigo 5 — “*será obrigatória a realização anual de Olimpíadas estudantis em âmbito nacional, nas diversas modalidades desportivas que compõem o sistema federal*”, das quais — segundo o artigo 6 — somente poderá participar o aluno que “*comprovar rendimento e frequência escolar satisfatórios*”. As referidas olimpíadas terão — de acordo com o artigo 7 — “*etapas classificatórias em âmbito municipal e estadual*”, sendo que — conforme seu parágrafo 1º — “*os resultados das olimpíadas municipais servirão de base para a escolha das seleções que disputarão as olimpíadas estaduais, e o resultado destas, para a escolha das que concorrerão em âmbito nacional*”, e reza seu parágrafo 2º — “*os ganhadores da olimpíada nacional credenciar-se-ão para a formação das seleções que representarão o Brasil em olimpíadas estudantis internacionais*”.

²¹ Valter Bracht foi quem, pela primeira vez, fez uso da expressão, utilizando-a em artigo denominado *Educação Física: A busca da autonomia pedagógica*, publicado pela *Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná, Ano I(2), Curitiba, 1989*, e republicado numa coletânea de outros artigos seus, editada pela editora Magister, de Porto Alegre, em 1992, chamada *Educação Física e Aprendizagem Social*. Também me vali da expressão nos artigos *Pelos meandros da Educação Física (RBCE: V.14(3), mai/93)* e Projeto “*Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental*”: *Uma proposta pedagógica para a Educação Física*, publicado pela *Revista Idéias, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE/SP*, em 1996.

²² Víctor Faccioni, no artigo mencionado, propõe que “*o esporte nas escolas e as olimpíadas possam ser patrocinados por empresas privadas, que também poderão custear os estudos dos estudantes atletas, através de bolsas de estudos*”. E aí aponta a fonte de sua inspiração: “*Um sobrinho da Iole e meu, Gustavo Zatti, foi bolsista nos Estados Unidos, jogando Tênis numa universidade, e Marcelo Mânica estudou naquele país numa escola de 2º grau e ambos voltaram entusiasmados com a intensa atividade esportiva nas escolas. Eles me inspiraram para o projeto*”. E conclui, enfaticamente: “*Se os Estados Unidos, um país rico, valoriza o equipamento das escolas, por que não o Brasil?*”. A Lei nº8.946/94, em seu artigo 9, estabelece que “*é permitido às escolas de todos os graus buscar e receber patrocínio empresarial sob a forma de bolsas desportivas paralelas a bolsas de estudo, bem como convênios de mútuo fornecimento de informações, pesquisas e projetos vinculados ao patrocínio de atividades desportivas*”. Já a regulamentação dessa Lei — por mais que seu autor tenha se esmerado em viabilizá-la, envolvendo até o governador de seu Estado nesse intento — não se processou até o presente momento.

os recursos daí advindos o Estabelecimento educacional poderia contratar não professores de educação física mas *técnicos esportivos*, com formação profissional ou não, e ainda auferir uma boa margem de lucro na ação comercial entabulada²³.

No entanto, o Substitutivo Darcy Ribeiro, em sua reta final na Câmara dos Deputados teve, no *apagar das luzes* — como diríamos nós, os esportistas —, alterada a sua redação pelo seu Relator, Deputado José Jorge, que por pressões de Deputados acionados por setores da Educação Física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da Educação²⁴, como também por conselheiros do Conselho Nacional de Educação acionados por eles²⁵, recuperou a redação presente no Projeto original daquela Casa. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 17 de dezembro de 1996 e sancionada três dias depois, 20 de dezembro, trouxe em seu corpo, no referente à Educação Física a seguinte redação estampada em seu artigo 26 parágrafo 3º: “*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*”.

Retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que vinculava-a tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita²⁶. Sua integração à proposta pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente, na ação pedagógica concreta, embora o fantasma dos PCNs paire velada e sutilmente sobre ela, ameaçando-a com uma outra espécie de limitação²⁷.

²³ Tal dinâmica já é prática corrente em muitos Estados brasileiros, notadamente os da região norte/nordeste. Obter bons resultados esportivos nas competições escolares promovidas pelo Estado traz ótimos dividendos promocionais, melhores — e mais baratos — até do que aqueles obtidos com anúncios veiculados nos meios de comunicação.

²⁴ O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro fez circular um documento endereçado aos Professores de Educação Física e Educação Artística, no qual sugere — a partir da afirmação do Deputado José Jorge, estampada na Folha de São Paulo, de que iria “*aproveitar o texto do Senado, que é mais resumido, e incluir algumas coisas do Projeto da Câmara*” — o envio de cartas e telegramas aos deputados Federais do Rio de Janeiro e ao Relator do Projeto com o seguinte texto “*Como professor de Educação Física e Artística, solicito a manutenção do texto aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados*”. Em Juiz de Fora, MG, professores de Educação Física passaram abaixo-assinado endereçado ao Relator no qual, a partir de alguns considerandos, reivindicavam “*que o Parecer do ilustre Deputado seja favorável à manutenção da Educação Física como Componente Curricular Obrigatório nas escolas de 1º, 2º e 3º Graus como é hoje e historicamente sempre o foi, pelo seu importante papel e valor reconhecidos pela sociedade Brasileira*”.

²⁵ Em Minas Gerais, professores de Educação Física contataram o Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Coury, solicitando sua intervenção junto ao Deputado José Jorge no intuito de sensibilizá-lo para a reivindicação aludida.

²⁶ O Parecer nº5/97 do CNE não permite dúvidas quanto ao sentido da facultatividade, possuindo ela, segundo seu entendimento, dupla mão, tanto podendo ser evocada pelo Instituição escolar quanto pelo aluno. Assim se manifesta a respeito, o referido Conselho: “*Certamente à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não frequentar tais atividades, se esta for a sua vontade*”. Ficamos com a compreensão de que, com esse Parecer, o CNE demonstra não ter se afastado o suficiente da tese da Educação Física percebida como *atividade curricular* e, por conseguinte, de tudo o que isso significa!

²⁷ Embora exista hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricos, a versão preliminar do PCN, elaborada para a área e analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita em apenas um referencial — o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de

Por outro lado, a facultatividade que lhe é atribuída nos cursos noturnos é, ao mesmo tempo, a explicitação de sua obrigatoriedade nos cursos diurnos²⁸, a qual ganha contornos distintos com as medidas — sintonizadas com a intenção de regulamentação da LDB no concernente ao aumento dos dias letivos, de 180 para 200 — voltadas para a reorganização curricular do Ensino Médio, encaminhadas pelo Ministério da Educação e do Desporto ao Conselho Nacional de Educação no mês de Julho do corrente ano.

Segundo elas, as 2 400 horas mínimas obrigatórias para aquele nível de escolarização seriam desmembradas entre uma **Base Curricular Comum Nacional**, com 1.800 horas distribuídas em três áreas de conhecimento (*Código e Linguagem, Ciência e Tecnologia e Sociedade e Cultura*), e uma **Parte Diversificada** com 600 horas abertas ao ensino dito *propedêutico, técnico e de aprofundamento de conhecimento*²⁹.

De acordo com o previsto para essas áreas de conhecimento, deverão estar nelas contemplados conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, além da Filosofia, Sociologia, informática, língua estrangeira e Educação Física, conforme nos informa a matéria publicada pelo jornal campineiro *Correio Popular*³⁰, que também dá voz ao Diretor do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Médio e Técnico do MEC. A área denominada *Código e Linguagem* abarcaria a verbal, icônica, sonora e *corporal*, aí localizando-se a justificativa para a presença da Educação Física, se compreendida como Disciplina responsável pelo trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem. Podemos também aferir a pertinência de vê-la na área de conhecimento *Sociedade e Cultura* se a percebermos como Disciplina que trata pedagogicamente dos temas constitutivos da Cultura Corporal — dimensão da Cultura — do homem e da mulher brasileiros³¹.

A educação Física no Ensino superior: O fim da obrigatoriedade anacrônica

A obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Básico configurada na Lei nº 9.394/96, contudo, não é extensiva ao Ensino Superior. Pois se tal constatação fere *de morte* consideráveis segmentos dos seus profissionais — notadamente àqueles abnegados defensores de sua presença no 3º grau por motivos únicos de mercado de trabalho — responde às expectativas

um charmoso ecletismo — a possibilidade de sua organização pedagógica. Isso já é bastante para que o PCN em Educação Física venha a merecer um capítulo a parte que busque explicitar o processo de sua elaboração.

²⁸ Não bastasse isso, o Conselho Nacional de Educação, em duas oportunidades, neste ano de 1997, manifestou-se ratificando o teor do parágrafo 3º do artigo 26 da Lei nº 9.393/96. A primeira delas no Parecer da sua Câmara de Educação Básica nº 5, de 7 de maio, no qual expressa a compreensão de devermos somá-la aos componentes curriculares da base comum nacional. A segunda, em 11 de junho, pelo Parecer nº 376, no qual reforça sua condição de componente curricular da Educação Básica.

²⁹ A organização em áreas de conhecimento traz subentendida a superação da idéia de currículo mínimo estruturado em torno de matérias curriculares — tal e qual observamos na Resolução nº 003/87 do Conselho Federal de Educação, que trata da Reforma curricular dos cursos superiores de Educação Física — definindo a afinação dos instrumentos voltados para o 2º Grau com o estabelecido para o Ensino Fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacional. Isso se depreende das palavras do Diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger Filho, em matéria publicada em 8 de julho do corrente ano (p.A16) pelo *O Estado de São Paulo*, na qual afirma que “*nossa intenção não é estabelecer quais disciplinas devem constar do currículo comum (e que) embora a gente reconheça que o conhecimento se organiza em disciplinas, ao estipularmos áreas de conhecimento estamos dando uma visão mais globalizada e a oportunidade de que as matérias tradicionais possam ser aplicadas de forma interligada*”.

³⁰ ***Projeto de Reforma do Segundo Grau aumenta a carga horária*** é o título da matéria publicada pelo jornal em sua edição de 5 de julho.

³¹ A perspectiva crítico-superadora de Educação Física — traduzida em livro pela Editora Cortez em 1992 e elaborada por um Coletivo de autores (Carmen Lúcia Soares; Celi Taffarel; Elizabeth Varjal; Micheli Escobar; Valter Bracht e por mim) —, é uma das concepções que busca traduzir o referido entendimento em metodologia de ensino.

de outros tantos que, vacinados contra princípios corporativos, há muito vinham buscando mecanismos legais para a sua extinção naquele nível de ensino.

Com efeito, data do início dos anos 80 os primeiros sinais abonadores de medidas que viessem aboli-la na educação superior. Tais sinais, todavia, foram rapidamente sufocados basicamente pelos mesmos setores que aplaudiram o ingresso coercitivo da Educação Física naquele grau de ensino no final dos anos 60, atentando apenas para o horizonte profissional que se delineava e nem de longe analisando os possíveis motivos que a estariam levando para dentro do sistema universitário.

Pois a análise desses motivos passou a ser feita também naquela década, um pouco mais para o seu final, corroborando para o crescer do posicionamento favorável à alteração daquele quadro³². Mesmo assim a situação permaneceu quase que inalterada até meados da década seguinte quando, em 1996, após tentativas frustradas da USP em eliminá-la do rol das disciplinas obrigatórias, paralelamente a estudos que buscavam saber do estado de ânimo dos profissionais da área sobre o assunto, a Faculdade de Educação Física da UNICAMP delibera — em Assembléia Geral de seus docentes convocada pela sua Direção para essa finalidade — a favor da busca de meios para suprimi-la do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de graduação da Universidade. Naquela ocasião, elaboramos um texto onde expúnhamos nossa compreensão sobre o assunto. Sob o título *A Educação Física no Ensino Superior: A Obrigatoriedade Anacrônica* assim nos reportamos à matéria:

“Convivemos, nesta UNICAMP, com uma situação criada ao final dos anos 60, período de amargas lembranças para aqueles que sabem de seu significado histórico, que absolutamente nada justifica continuar persistindo nestes anos 90. Refiro-me à existência da obrigatoriedade — extensiva a todos os alunos desta Universidade, como ademais aos de todo o ensino superior brasileiro — do cursar da disciplina curricular Educação Física.

Como é sabido, teve a Educação Física (EF) ratificada sua obrigatoriedade no então denominado ensino primário e médio, na Lei nº 4.024/61, em seu artigo 22. Não se cogitava até então, e é importante frisar tal fato, torná-la obrigatória também no ensino superior. Anos mais tarde, em 1966, o Conselho Federal de Educação deixou transparecer sua posição a esse respeito quando, no Parecer nº 424, assim se expressou: “Todos reconhecemos a necessidade e o benefício de exercícios físicos em qualquer idade, desde que devidamente adaptados. Entretanto, a razão de ser da obrigatoriedade prescrita em lei, não é tanto o benefício, e sim o papel de fator formativo, que inclui atitudes físicas, mentais e morais. Por isso, a obrigatoriedade da EF se ajusta bem aos cursos de nível médio que, de conformidade com a lei de diretrizes e base, se destinam à formação do adolescente. Ultrapassada essa faixa de formação, a prática de exercícios físicos já deve ser um hábito agradável e saudável, resultante de um processo formativo...” E conclui: “Nada impede que nas escolas superiores, haja diversas modalidades de exercícios físicos. O que parece não caber mais, é a obrigatoriedade da EF”. Não poderia ser mais claro o ponto de vista defendido pelo CFE.

Passados dois anos desse Parecer, a Lei nº 5.540 de 28 de novembro — lei da Reforma Universitária — parecia concordar com tal pensamento quando, em seu artigo 40, letra “C”, incitava as instituições de ensino superior a estimularem as atividades esportivas, vindo por intermédio do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, dizer ser através de orientação adequada e instalações especiais, a maneira pela qual deveria se dar tal estímulo. Entretanto, não demorou mais do que 5 meses para que a EF — por força do Decreto-lei nº 705, de 25 de julho — passasse a ter a sua obrigatoriedade estendida a todos os níveis e ramos de

³² Particularmente, trato desse tema no Livro *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*, publicado pela Editora Papyrus em 1988. Já em 1983, a ele me reportei no artigo *A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física*, publicado pela Revista brasileira de Ciências do Esporte, volume 4(3), de maio daquele ano.

escolarização, contrariando dessa maneira, tudo o que se configurava nos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação. Fica-nos evidente que não é através desses ou de outros documentos legais, vistos e analisados em si mesmos, que vamos entender o porquê da obrigatoriedade preceituada. Em nenhum momento eles deixaram transparecer tal intenção. A explicação, a nosso ver, encontra-se em outra instância de entendimento.

Se é verdade que o movimento deflagrado em 1º de abril de 1964 teve respaldo em amplos setores da Classe dominante, também o é que encontrou - desde os primeiros momentos que se seguiram ao golpe — fortes resistências em diversos outros segmentos sociais brasileiros.

É sabido que os estudantes, notadamente os universitários, localizavam-se entre aqueles que opunham ferrenha resistência às intenções anti-democráticas dos que falavam em nome do Estado. A União Nacional dos Estudantes, UNE, extremamente combativa, incomodava por demais os militares, fazendo com que, já em 1964, tivessem eles que lançar mão de mecanismos legais — ao lado da sempre presente e ativa repressão física — para tentar arrefecer o ânimo daquela entidade estudantil. Em 9 de novembro daquele ano, foi então promulgada a Lei nº 4.464 — a Lei Suplicy, como então ficou conhecida em “homenagem” ao seu idealizador, Deputado Suplicy de Lacerda —, que dispunha sobre os órgãos de representação dos estudantes e criava, para substituir a UNE, a figura do Diretório Nacional dos Estudantes.

Isso, porém, não alterou substancialmente a combatividade da UNE, nem sua legitimidade junto aos estudantes e à sociedade em seu conjunto, fazendo com que o Governo promulgasse, em 14 de janeiro de 1966, um outro documento legal, o Decreto nº 57.634, que suspendia, por 6 meses, a partir daquela data, as suas atividades. Mesmo assim, na clandestinidade a partir de então (os “6 meses” tornaram-se para efeitos práticos, sinônimo de sua extinção), a UNE continuou presente tanto nos debates acerca das questões nacionais — manifestando sempre a intenção de ver implementado os planos políticos pré-64 — como também nas questões propriamente educacionais, como aquelas que diziam respeito à reforma universitária em gestação, colocando-se contrária aos convênios MEC-USAID então ensaiados.

As retaliações sofridas por ela em 1966 — dentre outras coisas — fizeram com que sua presença, a nível nacional, ficasse abalada, guardando suas lutas proporções mais regionalizadas daquela época até início de 68, quando então teve sua força recrudescida por contingência de determinados fatos ligados à morte de um estudante. Nesse ano de 1968 e início de 69, veio a sofrer, malgrado sua revitalização, toda sorte de pressões, sendo praticamente aniquilada — afora a violência dos aparelhos repressivos — por força da promulgação do Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968 e dos Decretos-lei nºs 464 e 477 de fevereiro de 1969.

Neste cenário, coube à EF o papel de — entrando no ensino superior por força do Decreto-lei nº705 de 25 de Julho de 1969 — **colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil.** Mas não somente à EF foi destinado esse papel. Os passos dados por ela, nesse sentido, foram acompanhados pelos da Educação Moral e Cívica, em uma demonstração incontestada de que a inclusão compulsória da EF no ensino superior, veio atender à uma ação engendrada pelos “arquitetos” da ordem política vigente, no intuito de aparar possíveis arestas — no campo educacional — que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção.

Assim, se a Lei nº5.540/68 referia-se à EF em sua letra “C” do artigo 40, a letra “D” do mesmo artigo fazia referência à necessidade das instituições de ensino superior estimularem **“...as atividades que (visassem) a formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional...”**. Se o Decreto-lei nº705/69 tornou a EF obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, coube ao

Decreto-lei nº869 de 12 de setembro daquele mesmo ano, determinar medida idêntica com relação à Educação Moral e Cívica. Por sua vez, qualquer semelhança entre o disposto no artigo 32 do Decreto nº68.065/71 — que criava a figura dos centros cívicos, os quais deveriam funcionar “...sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pela direção do estabelecimento...” — com o previsto no parágrafo 1º do artigo 13 do Decreto nº69.450/71 — que dizia ser incumbência dos clubes esportivos (escolares) desenvolverem “...atividades físicas supervisionadas pelos professores de EF...” —, não é mera coincidência! Colocavam-se ambas, pois, na direção de responder aos princípios de **Desenvolvimento com Segurança**, próprios à famigerada **Doutrina da Segurança Nacional**.

Assim, a exclusão da Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de 2º grau e a inclusão da Educação Moral e Cívica no 1º Grau, Organização social e Política do Brasil no 2º e Estudo dos Problemas Brasileiros no 3º, paralelamente à EF — com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto **Atividade**, vale dizer, **fazer prático destituído de qualquer necessidade de ser refletido, teorizado, compreendido** — não pode ser visto como medidas díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, isto sim, um conjunto de medidas que refletia a opção pela eliminação da disciplina Filosofia — enquanto dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade —, optando por outras que, segundo imaginavam — tal qual a EF —, estariam prenhas de atitudes e conteúdos potencialmente geradores de consciências acríticas.

Os anos 70 assistiram, assim, o fortalecimento do sistema esportivo universitário associado a uma EF no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos. Com relação à outra, aquela que visava capacitá-los fisicamente para o trabalho, pairam dúvidas sobre o seu alcance, não obstante todos os esforços desenvolvidos no fomento de estudos e pesquisas centradas no eixo paradigmático da aptidão física.

Os ventos democráticos que passaram a varrer a sociedade brasileira ao final dos 70, início dos 80, alcançou a EF, soprando-lhe novas idéias, abrindo-lhe novos horizontes.

Hoje, já é possível identificarmos no sistema educacional brasileiro, experiências bem sucedidas que nos permitem visualizar propostas metodológicas para o seu ensino que apontam para a sua compreensão de **disciplina pedagógica responsável pelo tratamento dos temas (Esporte, Dança, Ginástica, Jogos...) da Cultura Corporal — uma dimensão da Cultura — do homem e da mulher brasileiros**. Seguramente, o avançar dessas concepções pedagógicas, coloca-a em sintonia com um projeto educacional voltado para o desenvolver da capacidade de **apreensão** (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação), por parte dos alunos, da realidade social complexa na qual se inserem, de modo a autônoma, crítica e criativamente, nela poderem intervir. Isto posto no ensino fundamental e médio, torna injustificável o caráter obrigatório que a acompanha no ensino superior. Assim sendo, defendemos continuar cabendo às instituições de ensino superior, o garantir das condições para o acesso, por parte de seus alunos, aos elementos da **Cultura Corporal**, permitindo-lhes vivenciá-los de forma qualitativamente distinta daquela presente nas intenções governamentais de outrora, podendo, com eles, envolverem-se facultativamente.

Os argumentos até agora utilizados por aqueles que teimam em defender a permanência do caráter de obrigatoriedade a ela vinculada, são tanto de natureza **corporativa** (o fim da obrigatoriedade implicaria em diminuição do campo de trabalho) quanto **administrativa** (a média de atividades de ensino da Faculdade de Educação Física seria bastante abalada — para baixo — com tal medida). Ambos os argumentos podem, contudo, ser

facilmente refutados mediante a constatação de que vagas em aulas de qualidade (aulas essas, em número significativo nesta nossa FEF) são disputadas por muitos interessados, os quais são em quantidade mais do que suficiente para não se ter abalada a tão necessária(!) média.

Procedimentos para que este anacronismo deixe de existir, precisam ser adotados! Cabe à Faculdade de Educação Física desta Universidade a iniciativa de desencadear o processo. O envolvimento de toda a UNICAMP pode ser articulado a partir do esforço conjunto de suas Coordenações de Graduação, tendo no horizonte ações junto às outras instituições de ensino superior, ao Governo Federal e Congresso Nacional com vistas à promulgação de norma legal que venha extinguir a obrigatoriedade em pauta, nos moldes daquela que, há cerca de 3 anos atrás, decretou o fim da obrigatoriedade do ensino da Disciplina "Estudo dos Problemas Brasileiros", no 3º Grau (Lei. nº8.663, de 14/06/93).

A "bola" está com a FEF. Vamos ao jogo!

Porém, as iniciativas desencadeadas visando a reversão da situação foram abortadas por conta da tramitação do Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação que, àquela altura, colocava em risco a sua presença no Ensino Básico. O receio era que a intenção de suprimir sua obrigatoriedade no ensino superior, por parte da comunidade acadêmica da área, fosse usada como argumento para também retirá-la nos outros níveis³³.

Aprovada a LDB em dezembro de 1996 e estando nela assegurada a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Básico, voltou-se novamente a atenção para a problemática do ensino superior. Em 23 de junho deste ano de 1997, o Coordenador de Graduação da FEF, Professor Roberto Vilarta, encaminha ofício ao Diretor Acadêmico da UNICAMP, Antonio Faggiani, em que solicita a indicação das possibilidades de aplicação da nova LDB "considerando a realização curricular dos cursos da UNICAMP e o respaldo jurídico para tais ações, tendo em vista que estes esclarecimentos certamente serão necessários para que a FEF possa encaminhar propostas à Pró-reitoria de Graduação, Comissão Central de Graduação e instâncias superiores". Em documento de 18 de julho, o Diretor Acadêmico informa ao Coordenador de Graduação da FEF, que "a Câmara de Educação superior do Conselho Nacional de Educação conferiu às Instituições de Ensino superior, a competência para decidirem sobre a oferta ou não da disciplina de Educação Física em seus Cursos de Graduação (Parecer nº 376/97) (e que) tão logo tenhamos o referido parecer na íntegra, estaremos encaminhando-o à FEF para providências". Isso acaba ocorrendo uma semana depois, quando dá entrada na FEF, dia 25 de

³³ Em carta encaminhada ao Coordenador do Ensino de Graduação da Faculdade, Professor Roberto Vilarta, em 4 de outubro de 1996, assim nos pronunciamos: "Como é de conhecimento dessa Coordenação, por decisão de Assembléia docente realizada dia 8 de maio do ano em curso, foram constituídas duas comissões de trabalho com a incumbência de definirem mecanismos — políticos e pedagógico/administrativos, respectivamente -- com vistas à viabilização da deliberação dos docentes, tomada naquela ocasião, de eliminação da obrigatoriedade da disciplina de serviço Educação Física, as denominadas 'Efs'. A mim, coube a responsabilidade pela coordenação da Comissão mencionada no primeiro parágrafo deste documento. Para tanto, a Comissão — constituída pelos professores Antônio Augusto de Pádua Báfero, João Batista Freire da Silva e Paulo Ferreira de Araújo — reuniu-se na semana subsequente à da realização da Assembléia mencionada (...) quando então traçou um plano de ação a ser desencadeado de imediato. Nesse interim, contudo, fomos todos 'atropelados' pelos acontecimentos vinculados à aprovação no Senado, do Parecer nº 30, de 1996, referente à redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 1.258/88 (...) Assim, ao tempo em que esclareço a V.Sa. os motivos que levaram o Grupo de Trabalho sob minha coordenação a não avançar nos procedimentos com vistas à viabilização do fim da obrigatoriedade da disciplina de serviço 'EF', venho solicitar o empenho dessa Coordenação de fazer chegar à comunidade da FEF/UNICAMP, nossa compreensão sobre a gravidade do momento pelo qual passa a Educação brasileira em geral, e a Educação Física em particular, de modo a podermos, institucionalmente, envolvermo-nos seriamente na busca de soluções para as questões neste documento arroladas...".

julho — mesma dia e mês da publicação do Decreto-lei nº705! —, o Parecer da Conselheira do Conselho Nacional de Educação, Silke Weber, que consubstanciado em Relatório, diz caber “as instituições de Ensino Superior decidirem sobre a oferta ou não de Educação Física nos seus cursos de graduação”.

No Relatório em que aglutina elementos justificadores de seu voto, a Conselheira Silke Weber, entretanto, incorre — a nosso ver — em erro quando apoia-se no teor do artigo 26, parágrafo 3º da LDB para justificá-lo, dizendo que “nenhuma outra menção sobre o ensino de Educação Física é feita na Lei, do que se depreende que a sua oferta passa a ser facultativa para o ensino superior”. Ora, como vimos, a obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior jamais se sustentou por força de Lei Ordinária ou Complementar e sim por conta do Decreto-lei nº705 de 25 de Julho de 1969, o que nos induz a dizer não estar naquele artigo a base legal justificadora do fim de sua obrigatoriedade, mas sim — e aí a Conselheira acerta o alvo — no parágrafo primeiro do artigo 47 (“as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições”) e no inciso II do artigo 53, que diz ser asseguradas às universidades, no exercício de sua autonomia e sem prejuízo de outras, a atribuição de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

A nível de conclusão

Em vários momentos neste Artigo, fizemos alusão ao estado da arte da Educação Física brasileira sem, contudo, adentrarmos em sua análise. Várias foram as razões que nos levaram a assim proceder, todas apoiadas na idéia de centrarmos nossas atenções na análise dos impactos da Reforma Educacional sobre ela.

Porém, ao aqui chegarmos, nos damos conta de que estamos diante de uma situação paradoxal: Por um lado, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à Educação Física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, compreensão essa corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente nas ocasiões em que foi chamado a manifestar-se sobre a forma dela se inserir no Ensino Básico. Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma a sua maneira, sinalizam — umas mais, outras menos — para a suplantação daquele parâmetro, afargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada, para a Educação Básica.

Ainda nessa direção, soa desafiador darmos à sua inserção no espaço universitário, um sentido realmente consonante com o caráter crítico que nele deve prevalecer. Em artigo denominado *DO NIENHENHÉM À TEORIA DA PRÁTICA*³⁴, assim me reporte ao assunto: “Como as instituições de ensino superior responsáveis, hoje, por aproximadamente 150 cursos superiores de educação física que, literalmente, descarregam no mercado de trabalho aproximadamente 10 mil novos profissionais por ano, vêm respondendo a esses desafios? Como vêm tratando elas, a questão da educação física, matéria curricular integrante dos currículos plenos... Do final dos anos 70 para cá, ela vem consolidando-se enquanto área acadêmica. Implantou e implementou seus programas de pós-graduação *strito sensu*, primeiramente em nível de mestrado e, a partir dos anos 90, de doutorado, os quais são responsáveis por uma

³⁴ Esse artigo foi escrito devido participação no Seminário *Educação Física Escolar: Tendências e Desafios dos anos 90*, realizado em agosto de 1995 na cidade de São Paulo, sob os auspícios do Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física — *NEDEF* — e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - Seção São Paulo, publicado pelo primeiro em seu Caderno de Debates, pp. 21 - 32.

quantidade significativa de dissertações e teses, mais aquelas do que estas, defendidas. A partir da segunda metade dos anos 80, por conta de 'movimentos' já identificados (...), passamos a conviver com propostas pedagógicas dos mais distintos matizes, que ampliaram significativamente o leque de possibilidades de tratamento dessa disciplina pedagógica, fazendo-nos supor que os seus dias de apêndice da educação escolar estariam contados, à medida que germinaria, tanto no ambiente universitário quanto no das escolas de 1º e 2º graus, um salutar ambiente de debate e reflexão coletiva acerca de sua ação pedagógica. Pobre engano! Por mais paradoxal que possa parecer, deparamo-nos com a existência de um quadro caracterizado por uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico em nossa área. Domina em nosso meio, apoiado em uma compreensão de sociedade organicamente harmoniosa, um sentimento altamente refratário ao embate acadêmico, por traduzi-lo como espaço de explicitação de diferenças e divergências que não se coadunam com a percepção de sociedade acima mencionada. Posições contrárias essas que se configuram por conta da visão de mundo presente hegemonicamente, como manifestações patológicas de desarranjos organizacionais. Foge-se do debate como o diabo foge da cruz! Ambigualmente, defende-se o pensamento plural, busca-se construir práticas consensuais desde que, essa pluralidade, não macule a ordem estabelecida e o consenso seja obtido em torno do pensamento dominante, comprometido com a manutenção do status quo. Busca-se a 'paz dos cemitérios'. Reveste-se a estrutura administrativa acadêmica de mantos protetores, impermeáveis a dúvidas ou questionamentos. Nela, todos reinam absolutamente, cada departamento constituindo-se num todo maior e independente, cada docente dentro dele também livre para cuidar de seus próprios interesses, reagindo intempestivamente quando, 'camaleonicamente' travestidos de progressistas, são flagrados em práticas conservadoras, quando não reacionárias...".

Dentro desse quadro, ganha importância o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte — hoje, talvez mais do que nunca — como espaço vital de resistência à avalanche neoliberal que reveste a sociedade brasileira em geral e nossa área em particular. Como entidade científica capaz de traduzir em suas práticas, a intenção de ampliar a possibilidade do debate franco e aberto, ciente que a unidade possível só pode ser alinhavada na diversidade objetiva e concretamente existente em sua comunidade. Somente assim poderá se legitimar ainda mais como aquela entidade comprometida na defesa de que os recursos públicos destinados ao financiamento da pesquisa em Educação Física e Esporte sejam alocados com transparência, eivados de sentido público, a partir da observância de critérios técnicos ancorados no princípio de relevância social e não os de ordem política privilegiadores de castas que, de mãos dadas aos poderosos de sempre, fazem uso privado da coisa pública.

Para que isso possa se viabilizar, todavia, se faz necessário que os colegas que integram a *Chapa Continuidade e Ampliação* — eleita para dirigir a entidade neste próximo biênio — imbuam-se da vontade política que os permita perspectivá-las (a continuidade e a ampliação) para além do simplesmente possível, e que nós, associados, a eles nos juntemos escorados no conceito de democracia participativa, de modo a buscarmos na extrapolação dos limites impostos pela reforma educacional, a superação da forma de organização social brasileira, o que, em última instância, defendemos e almejamos.

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Roberto Jamil Cury
UFMG

A nova lei de Diretrizes e Bascada Educação nacional muda muita coisa na estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em quase todos os seus níveis. Isto se deve ao fato de que o corpo da lei inverte uma tradição longínqua brasileira que remonta aos impactos havido na estrutura escolar pelo menos desde a Revolução Francesa.

Essa estrutura se impôs através de um controle bastante sistemático do espaço e tempo escolares através da seriação, das avaliações das séries e sobretudo pela construção de disciplinas escolares que subdividiam o currículo mínimo.

Além disso, cada passo dessa trajetória era controlado por órgãos normativos que davam o sinal de passagem ou de interdição para as iniciativas nascidas nos espaços onde se davam as relações pedagógicas.

A flexibilidade era exceção, e a criatividade, quando muito, um espaço de experiência. Este último, quando proposto, era cercado também de controles e de avaliações.

Disto resultava um grau mais homogêneo de transmissão de conhecimentos legitimados pelos conceitos de coesão social e unidade nacional.

Via de regra, saída conclusiva ou não dos espaços escolares, uma vez obtido um diploma, significava uma liberação dos controles até então existentes.

É preciso considerar, contudo, em propostas de mudanças, sobretudo as respaldadas em lei, que elas podem vingar ou não. Quando conseqüentes e responsivas aos problemas de uma dada época, elas podem vir a ter sucesso. Quando não responsivas, tendem a se estiolar ou, como se diz mais comumente “a não pegar”.

Ora, a mudança mais significativa desta LDBEN é que ela inverteu os termos dessa correlação até agora inscritas em nossa socialização escolar. Ela flexibiliza a base do processo escolar (as unidades escolares), flexibiliza o processo socializador da escola e deixa a cargo das diretrizes e se flexibilizarem em favor da autonomia escolar. A autonomia escolar é assumida na lei, inclusive, através da noção de proposta pedagógica. E, certamente, esta autonomia abrange, mas não se restringe ao regimento escolar. A articulação necessária entre o regimento escolar e a proposta pedagógica não deve engessar essa última.

A proposta pedagógica deve um momento de consciência e de autoconsciência da escola a respeito de sua situação, do suei contexto e dos objetivos que ela almeja alcançar, respeitadas as diretrizes nacionais. E, sobretudo, a função social da escola deve ser perpassada pela proposta pedagógica de tal maneira que os objetivos do art. 205 da Constituição Federal seja efetivados.

Nesse sentido, deixou de existir o currículo compulsório para todo o território nacional. Em seu lugar aparece a figura dos conteúdos mínimos que se traduzirão naquela proposta pedagógica daquela unidade escolar a qual, por sua vez, formulará uma proposta curricular, sempre respeitado o princípio da gestão democrática.

Dentro desta proposta curricular, tanto o art. 210 da Constituição Federal, como os artigos 26, 27, 32 e, quando o caso, os artigos 35 e 36.

Essa flexibilidade e abertura, antes etapa de saída da escolarização, agora formam a base e o próprio processo de escolarização.

Mas, ao invés de um sistema nacional que articulasse os níveis da educação através do seu desempenho. Desse modo, o tempo forte da dimensão nacional será dado por um processo de avaliação pouco usual no país: processo permanente, sistemático e externo.

Duplo é o risco desta mudança: ignorar a precariedade do sistema, advinda de longa data e ignorar a riqueza de alternativas propiciadas pela flexibilidade. No primeiro caso, corre-se o risco de um deslocamento de responsabilidades. O fragmento paga pelo que não produziu e ainda tem de se justificar por não aceder aos tempos que correm. No segundo, corre-se o risco de se propor uma avaliação negadora ou esquecida das peculiaridades “destampadas” e afirmadas pela flexibilidade.

É dentro deste espírito que a LDBEN deve ser pensada, avaliada, criticada e implementada. E dentro destes eixos que se pode pensar alternativas à tradicional oferta de disciplinas.

O caso da educação física também se insere dentro deste contexto maior.

A dignidade em ter sido citada explicitamente no parágrafo 3º, do art. 26, no inciso IV do art. 27 e implicitamente no inciso II do art. 32 (artes) só reforça a importância renovada que se espera deste componente curricular de uma proposta pedagógica na qual se cruzam dimensões de autonomia escolar, da busca da cidadania e da reflexão crítica sobre o processo e os condicionantes da escolarização.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Vicente Molina Neto
ESEF/UFRGS

1. INTRODUÇÃO

Freqüentemente, quando uma instituição ou um grupo se propõe a examinar a formação docente dos professores de Educação Física de uma maneira restrita, geralmente pensa em reformas curriculares, quando o foco é a formação inicial, e em cursos de atualização, quando o eixo é a formação permanente ou formação continuada. No primeiro caso, a lógica proposta é a do papel em branco, isto é, o acadêmico ingressa na ESEF, não sabe nada e necessita ser formado. No segundo caso, a lógica utilizada é de que os professores são seres incompletos que necessitam ser integralizados.

Argumentos como estes têm servido para subsidiar políticas públicas e, também, para organizar projetos de formação inicial e de formação permanente dos professores. Nessas ocasiões, a idéia de fundo é resolver os problemas da educação capacitando os professores (Taffarel, 1993), o que leva os responsáveis por essas políticas a tomarem decisões sem levar em consideração o que pensam os diferentes coletivos docentes (Molina e Cordeiro, 1996).

Uma forma mais conseqüente é examinar a formação docente sem dissociá-la do contexto social, da perspectiva histórica e da prática social cotidiana dos professores. Isto exige uma idéia ampla dos processos de socialização a que se submetem os futuros professores e os professores em exercício. No meu entendimento, significa examinar a formação dos professores, dentro da perspectiva da cultura docente e da relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições onde trabalham esses professores, já que a formação ocorre em comunicação e interação dialética com o meio e com o outro. Significa dizer que formação inicial e as atividades de formação permanente são etapas dessa construção e não necessariamente as mais importantes do ser educador.

Nesse caso, o exame se depara com a dificuldade de conciliar os interesses em jogo. De um lado, está a sociedade que exige dos professores e das instituições educativas, respostas às suas demandas sociais; de outro, estão as agências de formação e os formadores de professores, com suas consolidadas estratégias de trabalho e um discurso muitas vezes conservador; e de outro ainda estão os professores que desejam ver seu trabalho reconhecido socialmente, ter autonomia de trabalho e promover mudanças sociais efetivas. Nesse desencontro, não só a formação dos professores, mas todas as questões educativas ficam à mercê das impacientes e perversas exigências do mercado capitalista.

COMO, ENTÃO, OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA IMERSOS NUM CONTEXTO ADVERSO A SUAS PRETENSÕES DE RECONHECIMENTO SOCIAL E DE AUTONOMIA DE TRABALHO PODEM SER SUJEITOS DE SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO?

2. A SOCIEDADE ATUAL: GLOBALIZADA E EGOÍSTA

Entre as contradições da sociedade atual, a que mais intriga e deixa perplexos os trabalhadores do conhecimento é saber que, quando a sociedade mundial dispõe dos melhores meios e tecnologia suficiente para promover a felicidade e para prorrogar a vida da população, é quando se desenvolvem as mais perversas estratégias de opressão e morte, incentivando o darwinismo social, a sociedade dual e novas formas de exploração dos trabalhadores. Hobsbawm (1995) considera que a sociedade do século XX sofreu uma série de transformações. Entre catástrofes, períodos intermitentes de crescimento econômico e social e um final amargo protagonizado pela hegemonia capitalista, a sociedade chega aos dias de hoje caracterizada como ahistórica e egoísta.

Esta sociedade, que a ciência social denomina de industrial avançada, de sociedade da informação, sociedade dos fluxos, ou a mais em moda, de pós-moderna, não foi capaz de perceber seus efeitos mais nocivos às relações humanas. Se o fez, não foi capaz de dar outra direção ao processo civilizador. E isto se caracteriza segundo Hobsbawm (1995), por um descrédito essencial sobre a existência da realidade objetiva, e pela possibilidade de chegar à sua compreensão por meios racionais. Assim, a tendência é um relativismo radical do saber, que sofre uma ação homogeneizadora e um processo de globalização¹ facilitada pelas novas tecnologias informáticas e pela comunicação eletrônica.

O aporte de novas tecnologias e as transformações sociais também têm desdobramentos significativos no sistema educativo, no currículo escolar e na formação e trabalho dos professores, principalmente no que tange às estratégias utilizadas pelo sistema para controlar seu trabalho e restringir a autonomia reivindicada pelos diferentes coletivos docentes.

Entre as estratégias para controlar o trabalho dos professores e restringir sua autonomia, estão o incentivo à ideologia da profissionalização, a colonização do mundo da prática escolar pelo mundo acadêmico e a intensificação das atividades docentes. Estratégias bastante discutidas em nível internacional por Ginsburg (1990), Densmore (1990), Popkewitz (1990), Burbules & Densmore (1992) Hargreaves (1994) e em nível desta comunidade docente os recentes trabalhos de Castellani Filho (1996) e Faria Jr. e colaboradores (1996). Para este conjunto de autores, a ideologia da profissionalidade, além de não resolver os problemas a que se propõe, desloca o eixo da discussão dos verdadeiros problemas educacionais. Sem contar o anacronismo de que se reveste tal estratégia, já que a reivindicação da profissionalidade docente se baseia freqüentemente em modelos profissionais totalmente proletarizados. Por outro lado, a colonização e a intensificação do trabalho docente impedem os sujeitos do ato educativo de dispor de tempo para a discussão pedagógica e para sistematizar o conhecimento que desenvolvem na prática cotidiana da aula.

3. A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CULTURA DOCENTE

Na formação do professorado de Educação Física sob a perspectiva da cultura docente implica levar em consideração, além das particularidades do currículo da formação inicial e dos programas de formação permanente, outros elementos como a experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nesta prática, o processo de formação e suas crenças que desenvolvem em decorrência da articulação desses elementos em contextos determinados e da interação dos professores no lugar de trabalho.

Nesta perspectiva talvez se possa responder questões como:

- a) Como se explica que alunos submetidos aos mesmos códigos curriculares na formação inicial se tornem professores tão diferentes, tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista do conhecimento específico?
- b) Por que, mesmo com o avanço dos discursos progressistas no interior das ESEFs e com a oferta cada vez maior de atividades de formação permanente, quando os alunos chegam à escola

¹Por globalização entendo, seguindo Tavares e Fiori (1993), um processo de ajuste global no qual a hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais se reorganiza sob a orientação da doutrina neoliberal e cosmopolita gerada desde os EUA. Caracteriza-se pela expansão e diversificação do comércio exterior, pela redução do Estado na atividade produtiva, pela reconversão industrial, pela unificação monetária internacional e por ajustes sociais de caráter estrutural. Este ajuste global que está relacionado com a recente revolução tecnológica e com o tratamento da informação também implica mudanças na estrutura ocupacional do trabalho e nos processos culturais, como por exemplo o papel social da mulher e a revisão conceitual de cânones como família, sexualidade, consciência ecológica e outros.

para o trabalho docente, reproduzem o mesmo trabalho daqueles que já estão na escola e tanto o discurso progressista como as atividades de formação permanente não têm os efeitos desejados?

Para encaminhar minha posição sobre o tema, gostaria de, em primeiro lugar, lançar mão de dois depoimentos de colegas que trabalham em escolas públicas, e que recentemente participaram de uma investigação que realizei (Molina, 1996). Rosa se refere a sua formação inicial.

"Tive muitas dificuldades para fazer a ESEF porque estudava à noite e trabalhava numa escola em Alvorada durante todo o dia. Chegava muito cansada na faculdade e tinha pouco dinheiro para comer. Às vezes comia em casa de uma tia e outras vezes ia em casa e pegava uma carona com uma vizinha que ia para a faculdade de carro. Na faculdade eu me sentia discriminada porque não era boa em Vôlei, não era boa em Ginástica, não era boa em nada. Os professores se encantavam muito com os pequenos gênios, porque eles estimulavam as pessoas que eram boas. Pensava: que coisa horrível: se és bom, mereces tudo; se não és, não tens valor. Não te dão oportunidade de te desenvolver. Meu professor de didática era uma pessoa assim. Eu tinha medo de falar, de me posicionar em aula. (...) Ele sabia tudo e ao mesmo tempo não sabia nada, porque ele não se afastava de suas notas, de seus livros e não parava de ditar coisas. Começava a falar e não se afastava do seu livro e a avaliação era assim: se não colocavas exatamente o que ele queria não tinha valor. Essas coisas eram limitadores, pois não te davam a oportunidade de manifestar uma posição, nem valorizavam o que havias aprendido. Olha só didática, era horrível e esse era meu professor de didática. Havia outras coisas como gente sem a mínima qualificação, gente sem nada para ensinar, mas que estavam dando aula na faculdade porque eram conhecidas."

Helena se refere a formação permanente.

"Meu pós-graduação terminava em novembro e, ao final de setembro, abandonei o curso porque não agüentava mais. Os colegas diziam: "Calma...faltam só dois meses." Mas estive de março a setembro lutando para me agüentar naquele pós-graduação. Cheguei ali e eram os mesmos professores. Não sei se estavam com a mesma roupa, mas a aula, a maneira de falar eram as mesmas. Tudo que eu havia aprendido nas disciplinas da licenciatura. Por que fazer duas vezes, não poderia fazer uma vez só? Isto se passou na nossa escola. A mesma aula, as mesmas brincadeiras, as mesmas piadas e eu ali, para progredir na carreira. Me indignei e não consegui chegar ao final. O coordenador me chamou por carta para terminar o curso, mas eu não consegui. Fui ali para aprender, pensando em saber mais e estava ali perdendo meu tempo, pois a coisa girava em melhorar financeiramente."

Rosa mostra uma das limitações do curriculum de formação inicial e Helena o engano em que se tornam vários programas de formação permanente. São também argumentos que servem aos reformadores do curriculum e programadores de cursos de formação permanente. Porém em razão da pouca articulação que estas ações têm com o trabalho efetivo dos professores nas escolas, servem mais para fragmentar o conhecimento do campo de trabalho, separar formação de trabalho e, em alguns casos, desenvolver "estranhas comunidades de especialistas", além de permitir no âmbito da formação do professor de Educação Física o livre trânsito de projetos de duvidosas intenções. Destaco, por exemplo, a crescente subordinação de seus planos de estudo aos interesses do mercado e a multiplicação de organizações que exploram a indústria

da formação permanente. Iniciativas que se multiplicam ora devido à inércia das universidades e das administrações públicas, ora sob sua chancela.

A relação que mantêm entre si a formação inicial e a formação permanente, no atual contexto das políticas de formação de professores de Educação Física na cidade onde trabalho, mostra outras situações que é preciso considerar, como por exemplo, a relação de dependência, colonização e exploração entre o saber do mundo acadêmico e a escola. Em outras palavras, é o discurso que promove a desqualificação docente dos professores de Educação Física das escolas, para que acudam aos programas de pós-graduação e a outras atividades de formação permanente para aprender mais e posicionar-se melhor na carreira docente. Uma idéia gerada na formação inicial para ser resolvida no pós-graduação.

Além do conteúdo de caráter informativo e dos procedimentos didáticos, os alunos/professores também são expostos, durante a licenciatura e nas atividades de formação permanente, a um acervo de atitudes, visões disciplinares, epistemológicas e deontológicas construídas historicamente. Este acervo não só impregna as relações pessoais entre alunos, professores e funcionários, no interior da faculdade, como também referenda a posição de cada disciplina na grade curricular e seu status no contexto da licenciatura em geral.

Reforço que tudo parece começar com uma formação inicial deficiente que, organizada em um curriculum por disciplinas, transmite ao acadêmico um conjunto de conhecimentos básicos, estimula uma forma de pensar e um modo de trabalhar que o licenciado, na sua imersão constante *no mundo do trabalho e com as experiências de formação permanente*, vai substituindo ao longo de sua trajetória de trabalho. Isto é, a experiência, a prática e a formação vão preenchendo os vazios deixados pelo curriculum, tanto no plano dos conteúdos, como na forma de pensar a disciplina e o papel do professor.

Carrero da Costa (1994), revisando a bibliografia internacional sobre a formação dos professores de Educação Física, reconhece a importância decisiva da formação na construção das crenças, perspectivas pedagógicas e atitudes desse professor. O autor com quem me ponho de acordo neste ponto, considera que a formação é um processo contínuo que começa na fase indutiva da carreira -denomino esta fase de motivação para a carreira-, passa pela formação inicial e pela formação em serviço, e permanece aberta até a aposentadoria.

Este autor sublinha também que não existe uma cultura profissional em Educação Física. Além disso, considera que a formação inicial é o período onde os professores se apropriam dos conhecimentos científicos e pedagógicos para enfrentar adequadamente a carreira docente, e que, *se esse período não corrigir as crenças equivocadas que o professor tem da Educação Física ou da escola, por exemplo, suas atitudes perdurarão durante o exercício da docência*. Com esta idéia não estou totalmente de acordo porque creio que existe uma cultura "profissional", construída exatamente, segundo Hargreaves (1994), a partir das soluções geradas pelo professorado, durante os anos de experiência e prática docente, para enfrentar as pressões semelhantes, provenientes de diferentes origens, que sofrem no exercício do seu trabalho. Neste sentido o autor é taxativo: se queremos entender o trabalho e o que pensam os professores, devemos entender em seu sentido amplo a cultura docente do coletivo a que pertencem, já que esta tem conteúdos próprios e formas de expressão. No meu ponto de vista, é a cultura que permite ao professor sobreviver nesse espaço tão contraditório que é a escola.

3.1 Formação inicial

Tanto para a comunidade de investigadores da área como para os professores de Educação Física das escolas públicas, a formação inicial do coletivo é deficiente e necessita uma revisão crítica. Destaco que:

a) o curriculum oferece poucas soluções para um trabalho mais conseqüente no âmbito escolar. O plano de estudos que, por força da Resolução 3/87 e da autonomia universitária, se converteu

para o licenciado em 2880 horas/aula, promoveu a redução dos conteúdos no âmbito das técnicas corporais em favor de um incentivo ao conhecimento biológico e pedagógico. No entanto, não o preparou melhor para trabalhar em escolas públicas. Qualificou-o para outros ambientes de trabalho em consequência dos modismos, da especialização do trabalho, e das mudanças dos hábitos de vida das comunidades urbanas. Assim, mesmo com a licenciatura passando a se desenvolver em quatro anos e aumentando o número de disciplinas, as horas de prática de ensino nas escolas de 1º e 2º graus permaneceram praticamente as mesmas;

b) o ensino organizado com um grande número de disciplinas manteve o enfoque *acadêmico-enciclopédico* e a perspectiva *técnica* na formação dos professores². Neste sentido, a inclusão de novas disciplinas vinculadas às práticas esportivas emergentes, nos primeiros semestres da licenciatura, evidencia a forte subordinação do curriculum aos interesses impacientes do mercado. Além disso, o discurso presente nessas disciplinas “práticas” insiste em afirmar uma idéia maniqueísta entre a licenciatura e o mundo do trabalho, materializado no discurso: “*aqui é um paraíso, lá fora é um inferno*”;

c) na distribuição dos conteúdos, o conhecimento da área se apresenta fragmentado e consolida uma estruturação cartesiana. Além disso, os critérios práticos de avaliação e os procedimentos utilizados pelos professores ao longo da progressão curricular, muitas vezes, oferecem ao acadêmico uma medida prática de êxito para o curso, muito mais que as exigências de caráter intelectual, e as provas práticas de acesso exigem do candidato níveis de habilidade e destreza que marcam suas atitudes durante o curso. Como metáfora, parecem aproximar-se dos ritos de iniciação dos jovens, em sua passagem da adolescência ao mundo adulto, como ocorria em civilizações mais antigas. Rituais de passagem que, segundo Betancor y Vilanou (1995), são uma das bases histórico-antropológicas da origem do esporte. Vale dizer que a eliminação dessas provas em muitas universidades mudou o perfil dos ingressos na ESEF. O aluno que ingressou apresentou um perfil mais acadêmico e intelectual, interessando-se por outras atividades além da prática das aulas.

d) o despreparo dos professores para trabalhar na escola pública além de se caracterizar pelas diferentes condições materiais objetivas entre *o como aprendem e o como vão ensinar*, também está na seleção do conhecimento que se oportuniza ao aluno de Educação Física. Apresenta disciplinas que atendem interesses de minorias, de grupos de referências poderosos socialmente, tanto no que se refere à tradição como a seus hábitos de vida. Parece que a lógica é criar e manter o interesse em uma prática esportiva a partir do ensino de graduação em Educação Física. Muitos professores que defendem essa idéia argumentam que o curriculum deve preparar o aluno para todas as situações possíveis e todos os ambientes de trabalho, pois sua idéia é de que o curriculum deve representar todos os interesses sociais. Mas esquecendo-se das relações de hegemonia na sociedade, subordinam a formação inicial do professor de educação física aos interesses dos grupos minoritários que controlam e usufruem do mercado capitalista, já que, conforme Fernández Enguita (1990), o curriculum se concretiza pelas omissões, seleção e inclusões deliberadas de saberes.

e) através da progressão dos conteúdos no interior da ESEF, os alunos são incentivados a uma forma analítico-linear de pensar, em termos de Bourdieu (1983), um inconsciente cultural organizado em esquemas intelectuais que orientam a ação do sujeito em momentos de baixa

² Pérez Gomes (1994) que se dedica a estudar os programas formalizados de formação de professores, classifica-os em quatro perspectivas básicas: a) Perspectiva Acadêmica (enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo); b) Perspectiva Técnica (enfoque do treinamento e enfoque da tomada de decisões); c) Perspectiva Prática (enfoque tradicional e enfoque reflexivo); d) Perspectiva da Reflexão e da Reconstrução Social (enfoque da crítica e da reconstrução social, enfoque da investigação-ação e formação dos professores para a compreensão).

tensão intelectual. Esses conteúdos freqüentemente são fragmentados em pequenas unidades analíticas que crescem em complexidade para serem sintetizado ao final. Neste sentido, não é de estranhar que o aluno pratique na escola pública somente no estágio supervisionado. Também essa fora de pensar fracassa na escola pública, porque idealiza o aluno em referências socioculturais isentas do contexto social, da influência dos meios de comunicação e de suas práticas físico-esportivas de rua;

f) os planos de ensino de diversas disciplinas mostram que os alunos aprendem um conjunto de técnicas e seqüências pedagógicas que promovem a iniciação esportiva de maneira eficaz, reforçando a perspectiva técnica da formação; Isto é, uma atitude técnica, racionalista, com pretensões de garantir o êxito antecipado frente ao campo de trabalho, (Pérez Gomes, 1994). Além disso, muitas delas apresentam, em seus objetivos e na avaliação, exigências de desempenho físico e atitudes que caracterizam uma forma higiênica e estóica de pensar a formação e o trabalho dos professores de Educação Física. Existem planos de estudos mais abertos, mas são colocados na mesma vala pela tradição acadêmica, impregnada pela racionalidade técnica que impõe, pela sua própria natureza de produção de conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos à prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. Isto parece explicar a subordinação histórica da Educação Física a áreas como medicina, psicologia e outras.

Em síntese, a formação inicial entra na linha discriminatória da escola pública, isto é, favorece a formação e a representatividade para os que têm facilidade para ela e dificulta a vida daqueles que têm poucas condições materiais e pessoais para concluí-la.

3.2 Formação Permanente³

A idéia de que, pela qualificação dos professores através da formação permanente, podem mudar os caminhos da educação não só permeia as instituições governamentais, como é assumida pelos professores das escolas. Estes, ao mesmo tempo que enfrentam o descrédito do sistema educativo sobre seu trabalho, manifestam críticas ao saber universitário, protestando que o conhecimento que desenvolvem na prática é importante, desconhecido e pouco considerado pelas instituições de formação. Por outro lado, ao optar por uma atividade de formação permanente, elegem aquelas orientadas por professores de instituições de ensino universitário.

Segundo Japiassu (1983), a expressão “educação permanente”³ foi criada por Bachelard, em 1938, e nada tem a ver com as reciclagens periódicas, idealizadas pela necessidade de adaptação profissional, que recuperam o atraso nos conhecimentos do indivíduo e o atualizam nos grandes avanços da ciência. Se trata do estudo permanente cujo mérito é repartir equitativamente as oportunidades de promoção social.

Participar de atividades de formação permanente para os professores de Educação Física é uma idéia que tem muita força e ao mesmo tempo contornos polêmicos, porque está ligada a conceitos de atualização, controle do trabalho, salário, promoção na carreira docente, e outros como: exploração, intensificação e colonização do trabalho docente.

Face ao incentivo que as administrações públicas dão a esse tipo de atividade e aos baixos salários dos professores (de todos os níveis), se implantou no âmbito da Educação Física uma verdadeira indústria e espaços para projetos aventureiros, tanto governamentais como de iniciativa privada. Nessa terra de ninguém, competem professores especialistas, universidades,

³ Na perspectiva do senso comum são consideradas atividades de formação permanente: programas de pós-graduação como especialização, mestrado e doutorado; participar de congressos, seminários, encontros; como também participar de cursos que totalizam um mínimo de horas previsto nas normas administrativas para seu reconhecimento nos planos de carreira.

governos municipais, estaduais e federal, bem como associações de classe e organizações comerciais especializadas nesse tipo de atividades.

Recentemente, me propus a observar programas de 15 eventos dessa natureza, além de considerar minha experiência de participante deste tipo de formação e o relato dos professores de Educação Física com quem tive oportunidade de dialogar sobre o tema. Pude constatar algumas situações interessantes:

a) a formação permanente do professorado de Educação Física se desenvolve a partir de um modelo sustentado na transferência e/ou extensão do conhecimento (Freire, 1977,1996), situação onde os participantes se submetem a prescrições técnicas, extensão de conhecimentos e discursos autoritários, que com frequência os transferem para sua prática na escola e nas suas relações com as demais parcelas da comunidade escolar;

b) a atividade de formação mais utilizada é o cursinho de 20 e 40 horas no âmbito das técnicas corporais, ministrado por um especialista ou um grupo destes que, vinculados aos modismos, incentivado pelos meios de comunicação e pelas tradições da área, captam o interesse e a participação de um grande número de professores;

c) as atividades de formação com objetivo direcionado à reflexão e à produção do conhecimento têm espaços reduzidos nos encontros (congressos nacionais, internacionais e regionais). Estes, atualmente, quando não são congressos que mais parecem supermercados de cursos sem uma temática ou eixo comum, destinam-se à apresentação de trabalhos científicos pela comunidade acadêmica;

d) os professores vão construindo e alterando seus interesses em atividades de formação permanente de acordo com o acúmulo de experiência e a ampliação de sua prática educativa. Motivado pelo início da carreira e pelo voluntarismo que caracteriza essa fase do seu trabalho, o professor muda seu interesse de atividades específicas e práticas para atividades mais reflexivas. Processo que, no meu entendimento, inviabiliza e demonstra a ineficácia de programas massivos e homogêneos de formação permanente e a necessidade de particularizar a implantação dos mesmos nos âmbitos de trabalho de cada sujeito, especificamente neste caso, a escola.

4. COMO OS PROFESSORES PODEM SER SUJEITOS DA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO? - DE VOLTA AO COMEÇO

A formação dos professores de Educação Física que se estabelece utilizando os indicativos propostos por Pérez Gómez (1994), se situa na perspectiva técnica quando se trata da formação inicial e na perspectiva prática quando se trata de formação permanente e isto contrasta com ideias de vanguarda que circulam minorariamente nos encontros que reúnem professores de Educação Física. Além disso é uma preocupação constante daqueles estudiosos comprometidos com uma visão crítica da Educação, da Educação Física e dos processos de socialização em geral.

Essas idéias e esses estudiosos desejam e propõem uma perspectiva de formação sustentada na reflexão e na reconstrução social. No meu entendimento, esse trabalho passa por pensar o professor de Educação Física como investigador, que significa sobretudo propor e oportunizar ao coletivo o acesso a programas de formação em que esses sujeitos construam um conhecimento que lhes permita investigar autonomamente sua própria prática. Na perspectiva de Imbernón (1994), significa estabelecer: a) uma idéia e um sentimento de ruptura com as tradições educativas; e b) a busca de uma perspectiva utopista no âmbito da formação dos professores. Entretanto no caso dos professores de Educação Física, são estratégias que não estão somente em suas mãos. Existe um conjunto de circunstâncias adversas e grupos de poder fora do ambiente escolar que decidem essas questões. A mudança necessita de uma ação política articulada com outros grupos subalternos no interior da cultura escolar e com outras parcelas da comunidade escolar. Significa conceber e concretizar a escola como unidade de investigação e formação do

professorado. Fato que, no dizer de Freire (1996), implica contribuir para a autonomia dos sujeitos do ensino.

“Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente dos educadores consiste na prática de analisar a prática. Pensando na sua prática, naturalmente com a presença de pessoas altamente qualificadas, é possível perceber na prática uma teoria ainda não percebida, pouco percebida ou percebida mas pouco assimilada.” (Freire, 1994:91)

A ruptura das tradições educativas requer o rompimento com as relações de hegemonia. Talvez a mais difícil é a que se dá em torno da relação produção/consumo de conhecimento, e sua forma de transmissão. Aceitar a proposição de que o professorado de Educação Física das escolas tem um conhecimento e que, a partir daí, pode começar todo um trabalho de reconstrução curricular e projetos e atividades de formação permanente, significa em primeiro lugar convencer esse coletivo desta possibilidade e, em segundo lugar, oferecer-lhes condições materiais objetivas para sua concretização. Neste sentido, urge a revisão dos modelos de investigação tradicionalmente utilizados no âmbito da Educação Física. Significa possibilitar ao coletivo o acesso fácil aos instrumentos conceituais e técnicas para a atividade investigadora, adequadas ao âmbito escolar e de baixa sofisticação tecnológica. E isto não quer dizer prescindir do rigor e da profundidade metodológica. Neste sentido, penso que a etnografia educativa pode ajudar muito.

Bibliografia:

- BETANCOUR, M. A. y VILANOU, C. *Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico*. In: Apunts: Educación física y Deportes, nº40, Abr/95. pp. 07-27. Barcelona: INEFC, 1995.
- BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: J. GIMENO SACRISTÁN & A. I. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983 [Edición original en francés. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, Revue International de Science Sociales, 1967, v. XIX. 367-388].
- BURBULES, C. Nicholas y DENSMORE, Kathleen. Los límites de la profesionalización de la docencia. In: *Educación y sociedad*, nº11, pp. 67-83. Madrid: Fuhem 1992.
- CARRERO DA COSTA, Francisco. *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. In: Revista da Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá. Vol. 5, nº1, out/94. pp. 26-39 Maringá/BR: UEM, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Teses acerca da regulamentação da profissão*. In: CBCE Boletim informativo. Ano XVIII, Nº3, Dez/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En: Thomas S. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (pp.119-147) Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- FARIA JUNIOR, A.G. e outros. *O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol.17, Nº3, Maio/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Educación y participación comunitaria*. In: Nuevas perspectivas críticas en educación (pp.83-96). Barcelona: Paidós, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação* (10ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GINSBURG, Mark. Reproducción, Contradicción Y Conceptos de Profesionalismo. In: Thomas

- s. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, Changing times*. Teachers' work and cultures in the postmodern age. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- HOBSBAWM, E. J. *Historia del Siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica, 1995. [Edición original en inglés, *Age of extremes the short Twentieth century 1914-1991*, London]
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- JAPIASSU, H. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MOLINA Neto, Vicente y CORDERO ARROYO, Graciela. *La formación permanente del profesorado de educación física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 18, Nº 1, Set/96. Florianópolis: CBCE, 1996.
- MOLINA NETO, Vicente. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 1996.
- PÉREZ GÓMES, Ángel I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.). J. GIMENO SACRISTÁN Y A. I. PÉREZ GÓMEZ. pp. 398-429. Madrid: Morata, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. Ideología y formación social en la educación del profesorado. En, Thomas s. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. (pp.06-34) Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.
- TAVARES, M. C. E FIORI, J. L. *Desajuste global e modernização conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GTT.1.1. A PRODUÇÃO TEÓRICA ELABORADA NOS ANOS 80/90 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CRÍTICA DA DETERMINAÇÃO DAS ESTRUTURAS MACROSSOCIAIS. ELEMENTOS PARA REPENSAR A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

Francisco Eduardo Caparroz.*

Resumo: Este estudo refere-se fundamentalmente à problemática da Educação Física escolar. Versa sobre a forma como a produção teórica dos anos 80 e início dos anos 90 tratou a questão da Educação Física como componente curricular. Para empreender uma análise mais aprofundada, de forma a detalhar como a Educação Física como componente curricular foi estudada pela referida produção, recorri aos estudos sobre a história das disciplinas/matérias escolares, sobre a especificidade do saber escolar, sobre a conversão do conhecimento em conteúdo curricular, enfim análises que objetivaram compreender a constituição, o desenvolvimento, as peculiaridades e o significado daquilo que se denominou componente curricular. Constatei que, de uma forma geral, essa produção entende a incorporação da Educação Física pela instituição escolar e o seu desenvolvimento como componente curricular, sempre em virtude do seu caráter instrumental, de sua conformação irremediável pela estrutura econômica, política e social, de sua determinação como controle social. Desta forma, entende que a Educação Física sofre ao longo de sua trajetória histórica influências externas das instituições militar, médica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações e mudanças que o contexto imprimia-lhe.

Este trabalho é parte integrante da pesquisa¹ que foi operada com o objetivo de compreender como a produção teórica dos anos 80/90 discutiu a Educação Física como componente curricular ao longo de sua trajetória histórica na escola brasileira. O estudo sobre as análises produzidas pela literatura dos anos 80/90, possibilitou o entendimento das conseqüências que os autores retiram destas e o que levantam a respeito, ou seja, foi possível entender como eles descrevem, explicam o passado e o presente dessa área no currículo e o que apontam em relação ao futuro desta.

Sendo minha intenção verificar o modo como a produção teórica dos anos 80/90, concebe a Educação Física como componente curricular, procurei rastrear a bibliografia que tenha exercido efetivamente alguma influência na área, para tanto utilizei como critério o levantamento da literatura especializada constante:

1. dos concursos públicos para professores de 1º e 2º graus das redes municipal e estadual de São Paulo (ocorridos entre 1980 e 1994);

* Laboratório de Estudos em Educação Física LESEF/Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD-UFES).

¹ Esta pesquisa se originou dos estudos empreendidos para a elaboração da Dissertação de Mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação/PUC-SP, defendida em agosto de 1996 e intitulada "A Educação Física como componente curricular: Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola". Sendo a banca examinadora composta pelos seguintes Professores Doutores: José Geraldo Silveira Bueno - PUC/SP (Orientador); Nereide Saviani - PUC/SP e Valter Bracht - CEFD/UFES.

2. das Propostas Curriculares para a área de Educação Física de 1º e 2º graus das redes municipal e estadual de São Paulo (entre 1980 e 1994) e
3. dos Subsídios Pedagógicos/Curriculares de Educação Física das redes municipal e estadual de São Paulo (entre 1980 e 1994), num total de 18 documentos.

Com base no levantamento das bibliografias citadas nos documentos, encontrei 70 (setenta) obras de referência sobre Educação Física: considere todas as obras (livros e artigos) em que o termo Educação Física estivesse presente e, ainda, aquelas editadas após 1980, visto que é este o período que interessa aos objetivos deste trabalho.

Feito os levantamentos, efetuei a seleção e classificação das obras que versavam sobre Educação Física escolar ou tratassem da área da Educação Física em termos abrangentes. Isso significa que os temas específicos como anatomia, fisiologia, bioenergética, jogos, etc., não foram considerados para efeito de análise desta pesquisa.

O levantamento sobre o universo das 70 (setenta) obras, obedecendo os critérios de seleção, revelou a existência de 14 livros e 12 artigos em periódicos, a observação destes pode ser feita na bibliografia deste trabalho, onde os mesmos estão identificados com um asterisco (*) à frente do nome do autor.

Para empreender uma análise mais aprofundada, de forma a detalhar a maneira pela qual a Educação Física como componente curricular foi estudada pela produção dos anos 80/90, recorri aos estudos sobre a história das disciplinas/matérias escolares, sobre a especificidade do saber escolar, sobre a conversão do conhecimento em conteúdo curricular, enfim análises que objetivaram compreender a constituição, o desenvolvimento, as peculiaridades e o significado daquilo que se denominou componente curricular. Neste sentido, lancei mão das produções de SAVIANI, (1994 e 1996); SANTOS, (1990); GOODSON, (1990) e FORQUIN (1992 e 1993).

SAVIANI (1994), percorrendo os estudos sobre a história do currículo e a evolução das matérias escolares, aponta que a produção a esse respeito têm revelado que o processo de instauração, desenvolvimento e transformações/modificações (incluindo o surgimento e desaparecimento) das disciplinas escolares não ocorre de forma linear e consensual. Concorre para tal processo, tanto os fatores internos, como os externos que faz com que este se dê "em meio a contradições e conflitos, que redundam em soluções negociadas." (Grifo da autora) (SAVIANI, 1994 : 60).

Com base nos argumentos de Goodson e Englund a autora afirma que:

Essa idéia de construção social marcada por decisões negociadas é bastante fértil, inclusive para identificar falhas em trabalhos que analisam as contingências ligadas às questões curriculares, reduzindo-as à perspectiva do controle social. Ao conceberem o currículo como inevitavelmente determinado por interesses de reprodução econômico-social, numa visão de "conspiração" (...), tais posições limitam-se a denunciar "a forma pela qual o presente se relaciona com tradições de base histórica", negando-se a captar "o modo pelo qual as alternativas democráticas podem aproveitar um legado histórico e as possibilidades de negociação e de interpretação das questões curriculares" (SAVIANI, 1996 : 21).

SANTOS (1990), em sua análise, também pondera a respeito desta questão, mostrando que as modificações por que passam as matérias escolares necessitam ser examinadas numa perspectiva sócio-histórica.

... O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual

reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis. (SANTOS, 1990 : 27).

De um modo geral, as análises produzidas nos anos 80/90, sobre a incorporação da Educação Física pela escola como componente curricular, bem como o seu desenvolvimento ao longo da história, neste âmbito específico, se dá com base em, fundamentalmente, três eixos:

1. ao se referirem à Educação Física escolar o fazem valendo-se de uma crítica às influências que esta tem recebido de diferentes instituições. Não fazem entretanto uma análise substantiva e densa da própria instituição escola;
2. estabelecem uma interlocução com a Educação quase sempre no âmbito geral/macro das teorias educacionais. Não buscam apreender elementos que fundamentam uma compreensão do que é, e de como se constitui um componente curricular, ou seja, não operam análises de forma a apropriar-se daquilo que a literatura educacional tem produzido a respeito e que seria vital para a análise substantiva da Educação Física como componente curricular;
3. consideram a Educação Física escolar como resposta às determinações macroestruturais, com base numa visão dicotômica entre “práticas que respondem aos interesses dominantes” versus “práticas que superam esses interesses”. Desta forma, acabam por retirar do próprio campo social onde tais práticas se realizam os conflitos, as contradições que são expressas pelas formas através das quais essas práticas são construídas historicamente.

Assim, parece que esta produção incorre de certa forma numa visão mecanicista, na qual impera “a idéia da irremediável determinação do processo pedagógico por interesses dominantes, ou da noção de que basta ao ensino montar-se para denunciar os mecanismos de exploração” (SAVIANI, 1994 : 62). Assim, mais do que estudos que se debruçassem sobre a trajetória da Educação Física no âmbito escolar, com vistas a uma compreensão da sua gênese, que talvez possibilitasse um entendimento mais preciso das razões de sua existência e permanência no currículo, as produções dos anos 80/90 vão se pautar pela denúncia de influências externas, em que apontam a sobreposição de certas instituições em relação à Educação Física, de modo a conformá-la de acordo com a ideologia dominante.

As obras analisadas apresentam uma forte unidade em relação a avaliação da sua identidade nos vários momentos de sua história. De maneira geral, ao realizarem este balanço histórico, referem-se às influências de "fora" para dentro da área, caracterizando-a de forma a contribuir pouco no que diz respeito à sistematização de um conhecimento, um corpo teórico, que a definisse como componente curricular. Os momentos fundamentais de constituição da área, do Império à República, foram sintetizados em influências das instituições militar, médica e desportiva. Pode-se inferir que as reflexões acerca destas instituições apontam para a percepção de que o próprio processo de constituição das instituições brasileiras configuraram a área de acordo com suas necessidades específicas, arrastando-a para dentro do seu campo.

Não que as considerações a este respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises neste sentido, não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva pode levar fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura, o que levaria então a crer, que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão

somente um movimento (paradoxalmente) estático e linear de reprodução da ideologia dominante.

Considerando os limites deste trabalho, optei por discutir essa questão observando a crítica operada por tal produção à influência da instituição militar. Os autores aqui estudados, que procuraram compreender a identidade da área, empreendendo análises sobre a trajetória histórica da Educação Física brasileira, de um modo geral apresentam críticas à influência da instituição militar sobre a Educação Física no âmbito escolar.

OLIVEIRA (1984), ao demonstrar os fatores marcantes que influenciaram a Educação Física brasileira, comenta que tal instituição conforma a Educação Física escolar, ao longo de décadas através do denominado “método francês”:

... 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, 1984 : 57).

No entendimento do autor a Educação Física escolar fica “aprisionada” à instituição militar, de forma que o método utilizado e os próprios professores (instrutores) que desenvolvem o trabalho pedagógico da Educação Física na escola são totalmente influenciados, ou próprios da instituição militar. Explica ainda que a formação dos professores de Educação Física, inclusive os civis, foi totalmente calcada e coordenada pela instituição militar, o que levou a área a se apropriar acriticamente, segundo o autor, dos códigos de tal instituição.

BRACHT (1989), reafirma a crítica de OLIVEIRA em relação à influência da instituição militar sobre a Educação Física:

Poderíamos analisar ainda, por ex., a característica do fenótipo típico para o instrutor de ginástica, as habilidades técnicas necessárias, a relação entre instrutor e aluno, etc. Parece-me no entanto claro que a nível da caracterização dos papéis fica explícita a transferência mecânica dos códigos da formação física militar para a Educação Física. (BRACHT, 1989 : 29).

As análises dos autores estudados acabam gerando algumas questões que não são respondidas ao longo dos textos. É de se questionar por exemplo a crítica que operam quando apontam os métodos ginásticos de inspiração militar sendo absorvidos pela escola, como decorrência exclusiva do poder que esta instituição possuía e imprimia não só sobre a escola, mas sobre toda a sociedade. Ora, os autores não apontam por exemplo que outros processos sistematizados, que outros métodos haviam, e se existiam, em que eram fundamentados e quais os possíveis, os prováveis fatores que impediram sua absorção pela escola.

Em relação a absorção dos instrutores militares pela instituição educacional, conformando a relação professor X aluno de acordo com as relações mantidas dentro da instituição militar, uma crítica que se pode estabelecer é que sendo as academias militares uma das instituições precursoras de uma Educação Física sistematizada e da preparação e formação de instrutores, que outra possibilidade objetiva, concreta haveria para que a Educação Física fosse conformada na instituição escolar.

BRACHT, questiona as tentativas, à época, de estabelecimento de uma compreensão crítica da influência militarista, no sentido de contribuir para a formação da identidade da Educação Física:

A pergunta é, se neste quadro acabou sendo desenvolvido algo como uma ação teórico-prática que propiciasse a recepção crítica da influência militar, do papel atribuído à escola e à Educação Física pelos interesses dominantes. Tudo indica que não, ou seja, a Educação Física não desenvolveu a este tempo, um corpo de conhecimentos que a diferenciasse fundamentalmente da instrução física militar. A Educação Física não é ela mesma, em maior ou menor grau ela é a instrução física militar. A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior. A figura do professor, ou seja, o sujeito que poderia desempenhar tal tarefa, também não está ainda presente. (BRACHT, 1989 : 29).

A mesma consideração pode, ainda, ser observada no COLETIVO DE AUTORES (1992 : 53) ao comentar a influência da instituição militar sobre a Educação Física escolar.

Ao analisar as elaborações acima no que tange a influência da instituição militar, observa-se que a crítica operada neste sentido não contempla uma discussão a respeito das possíveis contribuições desta instituição, em relação a afirmação da identidade da Educação Física como componente curricular. Há, de certa forma, o estabelecimento mecânico da sobreposição da instituição militar à Educação Física, de maneira a conformá-la irredutivelmente no espaço escolar. A absorção dos signos, dos códigos militares, parece ter sido, para os autores, engendrada de forma predeterminada e tão competentemente que não restou à Educação Física, outro caminho, outra possibilidade, que não obedecer a trajetória para ela traçada pelo militarismo reinante à época.

Deve-se observar também a crítica apontada sobre o fato de se encarar a Educação Física como atividade predominantemente prática. A constatação disto é importante, mas parece-me que desta constatação não se pode retirar que não se tenha feito reflexões sobre ela. O que parece ocorrer é que, de um certo modo, há pouca consideração sobre o movimento histórico da época concernente ao conjunto dos fatores internos, peculiares, específicos da área, pois entende-se que a única característica que marca a Educação Física então é o militarismo.

No concernente a esta questão, é imperativo observar que já na década de 10 e posteriormente na década de 20, a Educação Física recebe grande atenção, principalmente dos escolanovistas, no que diz respeito a uma produção teórica que procura compreendê-la e justificá-la no âmbito escolar. Fernando AZEVEDO lança em 1916 a obra "*Da Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*", que se constitui em uma ampla reflexão sobre as atividades físicas naquele dado contexto, inclusive dedica boa parte desta para discutir "*o papel do professor de Educação Física*". Neste sentido, mostra a necessidade imperiosa de uma formação mais consistente e lançada em bases científicas deste profissional. Ainda que, sob forte influência biológica, este autor, preocupa-se, por exemplo, em garantir aos professores de Educação Física "*uma sólida instrução teórica e prática*" a partir da orientação de "*um educador, que deve ser além de psicólogo avisado, um 'engenheiro biologista'*" (AZEVEDO, 1960 : 90). Ora, ao que tudo indica AZEVEDO está preocupado em garantir uma formação ao professor de Educação Física que atuava na escola, mais adequada e fundamentada cientificamente, de acordo com as exigências e necessidades que tal atividade demandava.

BETTI (1991), ao discutir "A Educação Física na escola brasileira", mostra que, nos anos vinte, esta, ainda sob a denominação de ginástica, se fez presente em várias das reformas educacionais implementadas sob a batuta dos escolanovistas. Revela, então, que os escolanovistas, dentro do contexto amplo da formação docente para o ensino secundário, mostraram interesse "*com a formação do professor de Educação Física*" e que "*a reforma do*

Distrito Federal previa a criação de uma 'escola profissional de Educação Física', destinada a preparar professores de Educação Física para os estabelecimentos de ensino" ((BETTI, 1991 : 84).

Mostra, ainda, que a Escola Nova também se debruçara sobre análises teóricas da Educação Física, principalmente quando da reforma do ensino, elaborado por Fernando Azevedo no Distrito Federal, onde explicitava que:

Em nenhuma legislação escolar, na Federação ou em qualquer dos Estados, antes da reforma de 1927, havia sido organizado e lançado em bases científicas um plano sistemático de educação física, rigorosamente integrado no plano geral da educação (...). A educação física não existia quase entre nós, senão nominalmente, e sem qualquer esquema de organização. (AZEVEDO, apud BETTI, 1991 : 82).

Assim, ao contrário do que apontam a maioria dos autores aqui estudados, tudo indica que houve, sim, uma produção teórica sobre Educação Física na escola. A questão que se coloca é a necessidade de se verificar como ela foi recebida à época pela área, pelas instituições militar e escolar, e que desdobramentos se deram em função da mesma. Não se pode deixar de considerar que a área, à época de tais elaborações, estava se constituindo, ainda que de forma eminentemente prática, dentro da escola. Assim, como poderia se esperar a produção de grandes quantidades de reflexões a respeito?

Outra questão que deve ser colocada é a necessidade de uma reflexão acerca dos nexos históricos da Educação Física referente ao período que estão tratando. Afirmar que a Educação Física na escola recebe forte influência da instituição militar é fato que não se pode negar. Entretanto, não se pode negar também, que a Educação Física, basicamente, tem sua gênese aí, ou seja, em um determinado momento histórico, mais do que influenciada, a Educação Física é própria da instituição militar. Assim, é preciso refletir sobre a entrada da Educação Física na escola e questionar se ela poderia ter ocorrido de outra forma.

Assim, parece-me relevante refletir, por exemplo, acerca dos possíveis impactos que devam ter ocorrido, quando da incorporação pela escola, de atividades que se voltam para o desenvolvimento físico do indivíduo, levando ao ressurgimento da valorização do corpo, em uma sociedade conservadora desenvolvida sob a égide católica, onde o ensino é marcadamente pautado pela tradição jesuítica e bacharelesca.

As análises de BETTI abrem a possibilidade de entender o desenvolvimento da Educação Física no âmbito escolar, não em função exclusivamente de influências externas, perniciosas à essa área, mas sim, com base em sua trajetória histórica, que aponta elementos que auxiliam a compreensão de sua gênese e de sua conformação num movimento dinâmico permeado de contradições e conflitos, como por exemplo, quando opera a crítica aos escolanovistas no que se refere a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Física, observando de forma interessante os limites que colocavam-se para tal contribuição, afirmando que:

O modelo pedagógico que vinha sendo absorvido pela Educação Física, contudo, de origens militares, não se coadunava com as idéias da Escola Nova. (...) a escola nova, ao incorporar pioneiramente no país a Educação Física à sua teoria educacional, teve de aceitar o nível de desenvolvimento disponível da Educação Física nacional. Uma Educação Física militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais

globais propostos pelos escolanovistas é que foi efetivamente implantada, notadamente na escola secundária. (BETTI, 1991 : 86).

Entretanto, o próprio autor, no decorrer de sua crítica acaba por impedir o avanço desta compreensão, na medida em que suas análises não caminham para um entendimento de que os conflitos e contradições geraram soluções negociadas, mas sim que os interesses mesmo divergentes e as concepções ainda que diferentes, levaram os vários grupos interessados, a convergir para um mesmo ponto através do estabelecimento de acordo consensual.

As análises dos autores, mesmo quando trazem à tona elementos fundamentais para compreendermos a trajetória histórica da área, o processo de sua incorporação pela escola, os impactos decorrentes deste, a sua conformação no currículo, continuam presas a uma visão mecanicista de sobreposição das determinações macroestruturais à Educação Física.

Tais análises parecem ter redundado no apontamento da *"falta de identidade da Educação Física como componente curricular"* e não na constituição de sua identidade centrada na Ginástica, com regras e práticas rígidas e disciplinadoras, de cunho eminentemente prático, que visava o aprimoramento físico com objetivo de promover a saúde. Essa foi a sua gênese como componente curricular e que provavelmente construiu-se a partir de negociações permeadas de conflitos, contradições e choques culturais. Assim, os autores aqui estudados acabam por não captar esse movimento, não podendo desta forma, avaliar as distinções entre as produções elaboradas pelas instituições militares e outras fontes, como a de Fernando Azevedo. Não conseguem desta forma observar se existiram contradições entre o discurso, as propostas, as leis e as condições objetivas onde a prática da Educação Física se dava; se ocorreram conflitos de interesses quando das discussões sobre sua implantação na escola, enfim que mais que soluções consensuais, a trajetória histórica dessa área pode ter sido marcada por soluções negociadas.

As considerações feitas em relação a característica de visualizar a Educação Física escolar como determinação da instituição militar, é vista também (e praticamente da mesma forma) nas análises da produção teórica dos anos 80/90, sobre a influência da instituição médica e do desporto sobre a Educação Física escolar.

Ao negar o passado da área, consubstanciado na incorporação pela instituição escolar, de elementos de uma cultura corporal que foi sendo construída pela moderna sociedade industrial, expressa na preocupação com a saúde física através da ginástica e, posteriormente, do desporto, incorporação esta permeada de conflitos e contradições, a única possibilidade de avanço possível, seria a de buscar soluções em novas fontes, que se contrapusessem aos interesses dominantes.

Denominei de *"salto para fora"* as saídas propostas pelos diferentes autores, por entender que, na medida em que praticamente toda essa produção pouco se debruçou no sentido de procurar descrever e explicar a trajetória histórica da Educação Física como parte da cultura incorporada pela instituição escolar, mas de entendê-la como reflexo de determinações econômico-sociais e, conseqüentemente, influenciada por instituições que não eram consideradas como *constituidoras de seu campo, não poderia haver outra saída, para sua transformação, que a da busca de bases externas a ela.* Entretanto há o empenho por parte de certos autores em estabelecer a especificidade da Educação Física escolar. Ressalte-se aqui o esforço destes, em se voltar para a área específica, procurando situar a Educação Física como componente curricular, dentro de um determinado enfoque, qual seja, o da cultura corporal.

A produção teórica dos anos 80/90 aqui estudada, ao operar crítica sobre a incorporação e o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular, redundando em análises que explicitam a condição de marginalidade em que a Educação Física se encontra no currículo. Em conseqüência do entendimento de que a Educação Física escolar teve, ao longo de sua trajetória, um caráter utilitarista, fruto das influências externas que a conformaram como instrumento de dominação e controle social, a produção dos anos 80/90 passa a apontar que a área, por não se

libertar das amarras de tais influências, vive uma situação anacrônica que a coloca fora de sintonia com os intentos de uma educação crítica, libertadora, emancipadora.

A busca de uma justificativa para a importância da Educação Física no currículo, tentando retirá-la da marginalidade, é fundamentalmente operada com base em elementos externos à própria área.

Uma das saídas encontradas é a conquista do *status* de que “gozam” as demais disciplinas, como matemática e língua portuguesa, etc. Neste sentido parece haver dois movimentos:

1. Imputar à Educação Física a tarefa de auxiliar a aprendizagem de outras áreas, de outras disciplinas através do trabalho corporal. A Educação Física assume vital importância dentro da escola, pois é tida como elemento fundamental para que o desenvolvimento cognitivo se dê de forma qualitativamente melhor;

2. A idéia de que a Educação Física é a disciplina mais competente e o espaço privilegiado para se superar a dicotomia entre “corpo e mente”, através de um trabalho onde o aluno possa se relacionar corporalmente de modo a reconhecer o seu corpo e o do outro também, e assim, desenvolver valores como sociabilidade, solidariedade, cooperação, etc. num trabalho que alie o afetivo-social e o cognitivo de forma que se alcance uma educação globalizante/integral.

Outra saída que se observa na literatura estudada é referente a exigência de que a Educação Física escolar só se materializará como Educação na medida em que sua prática incorporar uma discussão política sobre os fatores sociais amplos, ou seja, para tornar-se tal, faz-se necessário que o professor vincule as atividades desenvolvidas ao debate sócio-político, para que o aluno possa compreender o porquê do conteúdo desenvolvido, de forma consciente.

Essa análise caminha na direção de entender que o grande avanço na área dar-se-á na medida em que, nas aulas de Educação Física, o professor conseguir tratar das questões sociais mais amplas, através dos conteúdos da disciplina (que só em poucos casos são explicitados), a fim de que se possa, com base nisso, alavancar as transformações necessárias para se alcançar uma sociedade justa e democrática.

Não está aqui se negando que o professor deva se engajar politicamente; quanto a isso, há concordância. O problema é que tal análise de certa forma redonda numa saída idealista, pois perspectiva aliar a Educação Física escolar às condições sociais e históricas, sem entretanto se aprofundar sobre o que caracteriza esta área no currículo, ou seja, as considerações sobre Educação Física se dão de forma descolada da sua prática como componente curricular. Assim, ratifica-se essa saída idealista pois visualiza as possibilidades de ação da Educação Física escolar, para além da instituição escolar, como se ela pudesse se constituir como tal, não levando em conta a própria organização desta instituição. Depreende-se, dessa análise, a subordinação da Educação Física a amplos e complexos temas que deveriam compor o conjunto dos componentes curriculares e não o papel de uma área específica. Como consequência desta maneira de entender a área, suas análises a este respeito pautam-se basicamente sobre o que ela idealmente deveria ser.

O esforço de saltar para dentro da área : Em busca da caracterização da Educação Física como componente curricular.

O esforço de um salto para dentro da área pode ser observado na tentativa de estabelecer a especificidade da Educação Física escolar. Denota-se o empenho em superar a visão de que a Educação Física escolar é um *bem para todos os males*, um elemento imprescindível para todos os problemas de aprendizagem, capaz de transformar a escola, enfim são análises que pretendem avançar para além da idéia de *panacéia universal* em que a Educação Física escolar fora circunscrita (Cf. SOARES, 1990; BRACHT, 1989).

Essas análises estão corretas em apontar que o que confere especificidade à Educação Física como componente curricular é o fato desta ter como objeto o movimento humano, sendo

que este não pode ser entendido de forma abstrata, necessitando compreendê-lo em seu caráter sócio-histórico-cultural. Assim, o conteúdo da Educação Física escolar deve ser selecionado daquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta, a dança, etc.

O problema que se depreende destas análises é que os autores parecem entender que a Educação Física, ao longo de sua trajetória histórica, não trabalhava com os elementos da cultura corporal, entendendo que tais considerações só se fazem presentes a partir dos anos 80, ou seja, a idéia de selecionar o conteúdo desta área no seio da cultura corporal parece ser o ponto de transição entre uma Educação Física reacionária, utilitária, alienada, idealista, e uma Educação Física crítica, progressista, emancipadora.

As tentativas de aprofundamento sobre a especificidade da Educação Física como componente curricular parecem esbarrar nos limites que a própria produção teórica desta área criou, na medida em que não produziu investigações mais densas e consistentes sobre a constituição, desenvolvimento e a função da Educação Física no interior da instituição escolar. Assim, essas tentativas acabam sofrendo as conseqüências desse quadro, incorrendo em análises que, mesmo apontando questões importantes para a compreensão da Educação Física no currículo, não conseguem adentrar numa análise mais ampla sobre as formas pelas quais a Educação Física efetivamente se materializou e se materializa na escola brasileira.

Vale ressaltar que SOARES (1990), BRACHT (1988 E 1989) e o COLETIVO DE AUTORES (1992) concorrem para uma mudança significativa, dentro da produção sobre Educação Física escolar, pois objetivam incorporar o específico, ou seja, a cultura corporal ou o movimento humano produzido culturalmente. Isso certamente resulta num significativo avanço, no que se refere à perspectiva de compreender a Educação Física como componente curricular.

Contudo, é preciso observar que essa produção se circunscreve num determinado limite, quando não consegue ultrapassar o nível do genérico, e isso não pode ser entendido como insuficiência de seus autores, mas como decorrência da própria trajetória dos estudos referentes à Educação Física escolar.

Bibliografia:

- AZEVEDO, Fernando. Da Educação Física : O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. 3.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1960.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. A Educação Física escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 9, n.3, p.23-39, mai.1988.
- _____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Educação Física, Maringá, v.1, n.0, p. 28-33, 1989.
- CARMO, Apolônio A. do. A pesquisa em Educação Física. Corpo e Movimento, São Paulo, n.3, p.29, out. 1984.
- _____. Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- _____. Educação Física : uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, Vitor M. (Org.) Fundamentos Pedagógicos educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p.41-47.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional filosófica da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, 1983.
- _____. Educação Física no Brasil : a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992.

- CUNHA, Maria Isabel da. Educação Física, um ato pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 53, p.09-12, jan.-dez.1984.
- CUNHA, Manuel Sérgio V. Educação Física ou Ciência da motricidade humana? 2.ed., Campinas: Papirus, 1989.
- DAOLIO, Jocimar. A importância da Educação Física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.8, n.1, p.134-139, 1986.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. Didática de Educação Física : formulação de objetivos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. Fundamentos Pedagógicos : avaliação em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.160p. Cap.3: Avaliação do domínio cognitivo - um alerta. Aspecto cognitivo da avaliação em Educação Física, p.30-68.
- FERREIRA, Vera L.C. Prática de Educação Física no 1º grau; modelo de reprodução ou perspectiva transformação? São Paulo: IBRASA, 1984.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, 1992.
- _____. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.230-255, 1990.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe/UFSM. Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- MEDINA, João Paulo S. A Educação Física cuida do corpo... e "mente" : bases para a renovação e transformação da educação física. 2.ed., Campinas: Papirus, 1983.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física? 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.
- _____. (Org.), Fundamentos pedagógicos educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- _____. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas : Papirus, 1994.
- SANTIN, Silvino. Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. *Kinesis*, Santa Maria, n. especial, p.143-156, 1984.
- SANTOS, Luciola L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.21-29, 1990.
- SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. Currículo e Matérias Escolares : A Importância de Estudar Sua História. In: BORGES, Abel Silva et al. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo, FDE, 1995. (Série Idéias, n.26), p.13-28.
- _____. A conversão do conhecimento científico em saber escolar : uma luta inglória? *REVISTA DO SINPEEM*, São Paulo, n.2, fev.1995.
- SOARES, Carmen L. Fundamentos da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.] n.167, p.51-68, 1990.
- TAFFAREL, Celi N. Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TANI, Go. A formação do professor de Educação Física e a pesquisa. *Corpo e Movimento*, São Paulo, n.3, p.28, out. 1984.

TANI, Go et al. Educação Física Escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

WAISSLER, Bettina. Educação Física - análise e uma proposta de conceituação. Informativo APEF, São Paulo, n. 01, mai. 1981.

Endereço: Caixa Postal 019012 - UFES - VITÓRIA-ES 29060-970

Fone: 027 335-2624 / 027 225-1200.

GTT.1.2. O ADEUS À EDUCAÇÃO FÍSICA “PROGRESSISTA”

Homero Luis Alves de Lima*

Resumo: *A partir da década de 80 emerge no campo acadêmico da Educação Física uma produção teórica fundamentada no materialismo histórico dialético respaldada, sobretudo, na concepção Histórico-Crítica da Filosofia da Educação. Tal produção assumirá contornos que serão expressos em termos de uma “nova” Educação Física, ora denominada de “progressista”, “revolucionária”, ou então, de “crítico-superadora”. Apesar dos diferentes matizes dentro desta mesma produção, a reflexão marxiana a define: “a EF deve ter como referência o projeto histórico das classes trabalhadoras”, eis a tese central. Para alguns, o fenômeno totalitário não pode ser reduzido a uma eventual matriz teórica. A pergunta é outra: trata-se de saber se é possível compreender o totalitarismo sem que se interrogue sobre as responsabilidades da teoria. Para Rolin (1994), o totalitarismo não diz respeito ao passado e, se de alguma forma, a reflexão marxiana é funcional ao seu desdobramento histórico, então ele está “enterrado” no futuro como possibilidade trágica que importa saber e evitar.*

A partir da década de 80 emerge no campo acadêmico da Educação Física uma produção teórica ou movimento de idéias respaldado no marxismo que passa a criticar/denunciar o seu papel eminentemente conservador no âmbito da instituição escolar. Vejamos como se expressam alguns autores a respeito:

Para Castellani Filho (1988: 214) “(...) *uma terceira Tendência (respaldada na Concepção Histórico-Crítica de Filosofia de Educação, diz o autor) começa a ganhar corpo no cenário da EF no Brasil. Para ela, educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente à EF no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber - produzido, sistematizado e acumulado historicamente - pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade humana...*”

Já na década de 90 o mesmo diagnóstico é feito por Bracht (1992: 27-28):

“A assim chamada Educação Física Revolucionária. Como bem lembra CAVALCANTI (1985), a concepção crítica ou revolucionária da EF vem ensaiando os primeiros passos, porém ainda de forma bastante difusa, apresentando-se ainda muito fragmentada. O que diferencia esta tendência de todas as outras descritas anteriormente, é o fato dela realizar a crítica da EF a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da tradição teórica do marxismo e, assim, ressaltando a dimensão política da Educação e da EF. Seus adeptos colocam como elemento norteador de uma “nova” EF, um compromisso político com as classes oprimidas, com vistas a transformações estruturais na sociedade, condição indispensável para um com-viver humano”.

Para que possamos fazer a nossa crítica a essa perspectiva teórica - o que de fato é o objetivo deste estudo - passamos em revista alguns autores e/ou textos que consideramos significativos destacando aspectos para reflexão.

Da obra intitulada *Metodologia do ensino da Educação Física*, Coletivos (1992) podemos extrair as seguintes passagens:

* Mestrando em Educação - UFPE

"O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora" (:25).

"Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos" (:26).

"É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?"

(...)A perspectiva da EF escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista" (:36)

"(...) A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo 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" (:40).

"A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular" (:49).

(...) "A explicitação das referências às quais a avaliação da EF deve estar articulada. Não basta mencionar que a avaliação deve estar referenciada nos objetivos do plano escolar. Deve-se ter em conta, claramente, o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e a que queremos construir e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas" (:103).

"(...) O que se destaca é que a avaliação apresenta, em variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma" (:112).

"O sentido que se busca é a concretização de um projeto político pedagógico articulado com um projeto de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma da realidade" (:112-13)

"As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento" (:113)

"O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua contemporaneidade".

O projeto histórico

De fato não há uma clareza por parte dos autores do texto de que projeto histórico realmente se trata. Projeto histórico este em que a Educação Física enquanto disciplina curricular deve referenciar-se. Entretanto, conhecendo as referências teóricas dos autores podemos arriscar: trata-se do marxismo-leninismo.

Quanto aos recém sepultados regimes do socialismo real, comenta Castoriadis (1991: 17):

"A derrocada do Império Romano durou três séculos. Dois anos bastaram, sem auxílio de bárbaros exteriores, para deslocar irremediavelmente a rede mundial de poder dirigida a partir

de Moscou, suas ambições de hegemonia mundial, as relações econômicas, políticas e sociais que mantinham unida. Por mais que se procure, é impossível achar uma analogia histórica para esta pulverização do que parecia ainda ontem uma fortaleza de aço. O monolito granítico de repente revelou-se feito de saliva, enquanto que os horrores, as monstruosidades, as mentiras e os absurdos revelados dia a dia evidenciavam-se ainda mais incríveis do que aquilo que os mais severos dentre nós teriam podido afirmar”.

De forma impiedosa prossegue Castoriadis (:17)

“(...) desaparece em fumaça a nebulosa do “marxismo-leninismo”, que, durante mais de meio século, representou quase em todo lugar o papel de ideologia dominante, fascinando uns, obrigando outros a se situarem a seu respeito. O que é feito enfim do marxismo, “filosofia incontornável de nosso tempos” (Sartre) ? Em que mapa, com que lupa encontraremos, de agora em diante, o novo “continente do materialismo histórico”, em que antiquário adquiriremos as tesouras do “corte epistemológico” (Althusser) que relegariam às velharias metafísicas a reflexão sobre a sociedade e a história, substituindo-as pela “ciência do Capital”?

Segundo o autor, o marxismo-leninismo como uma promessa de libertação radical do ser humano, de instauração de uma sociedade “verdadeiramente democrática” e “racional”, se reivindicando da “ciência” e da “crítica das ideologias” - que se realiza como figura jamais levada tão longe da escravidão de massa, do terror, da miséria “planificada”, do absurdo, da mentira e do obscurantismo - “como este embuste histórico sem precedentes pôde funcionar por tanto tempo?”
“Onde o marxismo-leninismo instalou-se no poder a resposta pode parecer simples: a sede de poder e o interesse para alguns, o terror para todos” (: 18)

Sobre a “atualidade do marxismo”

A “atualidade do marxismo” para Rolim (1994: 55) é a atualidade de seus impasses e dos dilemas teóricos que nos foram legados.. Evidentemente, pode-se evitar a reflexão, diz o autor, partindo-se do pressuposto da existência de um “marxismo verdadeiro” que, por razões diversas, não teria sido “levado à prática” nas experiências de construção do socialismo.

“(...) Contra o pensamento nômade, ergue-se, então, uma razão sedentária que já não pode transcender a si mesma, pois sua existência é o juízo consolidado. Esta forma de não-pensar propõe a conversão, não o diálogo” (:55)

Sobre as relações existentes entre a reflexão marxiana e o totalitarismo subsequente no chamado “Socialismo Real”

Segundo Rolim (1994: 56), o fenômeno totalitário não pode ser reduzido a uma eventual matriz teórica. A pergunta é outra: trata-se de saber se é possível compreender o totalitarismo sem que se inquiria sobre as responsabilidades da teoria.

“O totalitarismo não diz respeito ao passado e, se de alguma forma, a reflexão marxiana é funcional ao seu desdobramento histórico, então ele está “enterrado” no futuro como possibilidade trágica que importa saber e evitar” (:56).

Na perspectiva de uma Educação Física “Progressista” encontramos Guiraldelli (1990 e 1992). Vejamos algumas das afirmações do autor:

“Para além do horizonte teórico colocado pelo Pensamento Moderno, onde se fixam o racionalismo e o irracionalismo, a Dialética Materialista pode indicar uma abordagem onde o movimento corporal humano possa ser realmente apanhado concretamente, isto é, como síntese de múltiplas determinações articuladas e hierarquizadas. Importa, aqui, sairmos do âmbito da “crítica da razão pura” e irmos para a “crítica da economia política”...

(...) Todavia, o movimento corporal humano é precedido de uma perquirição filosófico-científica

capaz de apreendê-lo concretamente de modo a identificar todos os seus elementos no âmbito de suas contradições internas” (Guiraldelli, 1990: 200).

“tirania dos discursos globalizantes”

Para o pensamento pós-estrutural, a partir, sobretudo, das contribuições de Foucault, a pretensão teórica de apreender o todo social e, por conseguinte, o apego epistemológico à categoria da totalidade, implica, inevitavelmente, um apego político ao totalitarismo. Com alusão a essa “tirania dos discursos globalizantes”, na verdade, o que Foucault (1980) pretende alertar é que “o ‘todo da sociedade’ é precisamente o que não deve ser considerado, a não ser como algo a ser destruído”, posto que esse “holismo epistemológico” outorga a uma vanguarda teórica o privilégio singular de representar a totalidade daqueles que se acham presente, ou permanentemente, incapazes de vê-la.

Um outro entendimento radical que se deriva da assim chamada “virada lingüística” diz respeito à relação entre conhecimento e compreensão da realidade. É que para os pós-estruturalistas aquilo que concebemos como conhecimento e compreensão da realidade forma um único e mesmo processo, isto é, compreender o mundo e nomeá-lo faz parte de um mesmo processo de conhecimento. O que Popkewitz (1991) quer demonstrar a partir do conceito de “epistemologias sociais”, ou através do próprio conceito de “episteme” em Foucault. As “epistemologias sociais” ou “epistemes”, em síntese, dizem respeito aquelas categorias que os indivíduos usam para definir ou dividir o mundo social e que acabam por constituir verdadeiros sistemas a partir dos quais se pode (ou não) pensar, ver e dizer certas coisas. É como se pudéssemos resumir dizendo: a realidade do mundo natural e social somente se tornará realidade para o sujeito a partir do seu ato de nomeação dessa realidade, mas fundamentalmente isto não significa entender que a realidade preexiste a esse sujeito que a nomeia. Isso porque: Esse processo de nomeação não é mero reflexo de uma realidade que existe lá fora, esse processo produz, constitui a realidade.

Os intelectuais: o papel do professor de EF “progressista”

Numa perspectiva Gramsciana, eis o entendimento que tem Guiraldelli a cerca do papel do intelectual, sobretudo, do professor de EF.

“Os intelectuais não se desprendem das classes e frações de classe da sociedade. Pelo contrário, cada grupo social forja os seus intelectuais. O papel do intelectual desenvolve-se no sentido de organizar, sistematizar e mesmo elaborar o pensamento do grupo social ao qual está organicamente ligado. Assim, num certo sentido, o intelectual conscientiza o grupo social que lhe dá sustentação das funções de tal grupo no campo da produção econômica e da política. Pode-se dizer, de certa forma, que o intelectual atua como “arauto reflexivo”, levando para a sociedade e para o próprio grupo social um ideário que representa os interesses de tal grupo” (52-53)

(...) A tendência das classes sociais é a de forjar também “grandes intelectuais” capazes de usufruir de relativa autonomia em relação aos interesses dos grupos socioeconômicos aos quais estão organicamente vinculados. Isso possibilita não só uma “consciência crítica” do grupo social como também uma maior dinamicidade nas ciências, na filosofia, nas artes etc.

“Sendo ou não relativamente autônomo em relação ao grupo social ao qual está vinculado, o intelectual, na prática, atua no sentido de manter e/ou expandir a hegemonia (direção política e cultural) do seu grupo social sobre a sociedade. Pensando a hegemonia como sinônimo de cultura, podemos dizer que os intelectuais atuam como mediadores entre as pessoas e o complexo cultural. Em última instância, trabalham para que os elementos humanos absorvam uma determinada concepção de mundo e a interiorizem, num processo tão sutil quanto a

respiração”.

“(…) O que propomos, portanto, é que o profissional da área de EF atue como intelectual progressista e transformador. Que estabeleça um elo comum com os vetores históricos que encaminham para a construção de uma nova hegemonia, uma nova direção política e cultural, enfim, uma nova cultura e uma concepção de mundo superior e democrático. Isto tudo remete necessariamente à pergunta: na prática, qual a atitude do professor de EF progressista?” (:57).

(…) Uma variante deste exemplo pode acoplar História do Brasil e dança. Ou seja, um curso onde as danças sejam praticadas segundo um desenvolvimento da história social e política do país. Algo que informasse às novas gerações sobre os processos ideológicos introjetados pelo imperialismo e como a cultura se relaciona com a economia e, principalmente, com o desenvolvimento do capitalismo etc.

Foucault: a noção de intelectual específico

Para Foucault (1992: 8-9), durante muito tempo o intelectual dito “de esquerda” tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e de justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal. Ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos.

“Creio que aí se acha uma idéia transposta do marxismo e de um marxismo débil: assim como o proletariado, pela necessidade de sua posição histórica, e portador do universal (mas portador imediato, não refletido, pouco consciente de si), o intelectual, pela sua escolha moral, teórica e política, quer ser portador dessa universalidade, mas em sua forma consciente e elaborada. (...) Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel. (...) Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja nas condições de trabalho, seja nas suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares ou sexuais).

Segundo Foucault (:12) o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista, etc. Assim, diz Foucault, *“o papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco a frente’ ou ‘um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (:71).*

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.
- CASTORIADIS, C. *A criação histórica: o projeto da autonomia*. Porto Alegre, Livraria Palmarinca, 1991.
- CASTELLANI-FILHO, *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, Papiro, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- GUIRALDELLI, Jr. *Indicações para o estudo do movimento corporal humano na educação física a partir da dialética materielista*. Campinas, RBCE, v.11, n.3, p.197-200, 1990.

GUIRALDELLI, Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 1992.

ROLIM, M. Discursos e textos selecionados. Porto Alegre, 1994.

Endereço: *Rua Artur Wanderley, 495, apto 103, Cidade Universitária, Recife*
CEP: 50740-310

GTT.1.3. ENTRE DUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA SÍNTESE COMO PROPOSTA

Pedro Rodolpho Jungers Abib*

Resumo: *O presente trabalho faz uma análise crítica sobre duas propostas pedagógicas de Educação Física Escolar - a Educação Física Crítico-Superadora e a Educação Física Plural - numa perspectiva de identificar seus limites, e estabelecer pressupostos para uma nova proposta para a área.*

Esse trabalho tem por objetivo analisar criticamente duas concepções pedagógicas ou correntes de pensamento da Educação Física Brasileira: a Educação Física Crítico-Superadora, da qual são representantes BRACHT et alii (1992), e a Educação Física Plural, representada por DAOLIO (1995), na perspectiva de identificar os limites de cada uma, para então estabelecer pressupostos que caracterizam uma nova proposta, que embora não negue essas duas concepções, aponta para uma superação de ambas.

Faremos inicialmente uma rápida análise sobre cada uma delas para depois então, caracterizar a proposta que ora defendemos.

1. A Educação Física Crítico-Superadora

Essa concepção foi construída a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel e Elizabeth Varjal, que culminou com a publicação do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Cortez, 1992) de autoria coletiva.

Os autores defendem que uma proposta crítica de Educação Física, deve partir antes de tudo, de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade. Tomando por base o materialismo histórico-dialético de Marx, preconizam que o professor de Educação Física, antes de mais nada deve ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico, que nasce das necessidades de emancipação de uma classe emergente dentro da nossa atual estrutura de divisão de classes, ou seja, a classe trabalhadora.

Defendem também, os autores, uma concepção de currículo ampliado que deve ordenar a reflexão pedagógica do aluno, de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico confrontando-o com o saber que o aluno traz de seu cotidiano, tendo como eixo a constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

Essa concepção trabalha com o conceito de cultura corporal, que se opõe portanto ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final da disciplina, e propõe o trato com o conhecimento em forma de ciclos de escolarização a saber: o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, o ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento e o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Na concepção desses autores, portanto, não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, mas esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, afim de que possam ser historicizados criticamente e apreendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno.

* Prof. Auxiliar do Curso de Educação Física da UFBA
Mestrando em Educação - UFBA

2. A Educação Física Plural

Essa concepção foi criada por Jocimar Daolio, a partir de suas incursões teóricas no campo da Antropologia Social. Baseado em autores como MAUSS (1974), GEERTZ (1978), LAPLANTINE (1988) entre outros, ele parte da interpretação do movimento humano enquanto manifestação de cultura, de uma cultura própria, definida pela história de corpo e pelas vivências de cada um, para fazer uma crítica à grande maioria de profissionais ligados à Educação Física. Esses profissionais, segundo ele, não têm o costume de observar e valorizar as diferentes formas de expressão de movimentos presentes numa aula, desconsiderando todas as diferenças culturais existentes entre alunos e grupos de alunos.

Encarar o movimento humano enquanto "técnica corporal" (MAUSS, 1974) construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social - ou, em outras palavras, considerar que qualquer gesto é uma técnica corporal porque é uma técnica cultural - permite uma nova abordagem ao objeto de estudo da Educação Física. Permite que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, e seus movimentos, fruto de sua história de corpo, sejam valorizados independente do modelo considerado "certo" ou "errado".

A eficiência técnica, segundo o autor, sempre foi uma exigência da Educação Física em relação aos alunos, quer seja ela biomecânica, fisiológica ou em nível de rendimento esportivo. Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças, os esportes.

Nessa concepção, a Educação Física escolar não deve se colocar como aquela que escolhe qual a técnica que deve ser ensinada, mas deve ter como papel oferecer a base motora necessária a partir da qual o aluno pode praticar (ou não) a técnica eficiente.

Em outros termos, sua função deve ser a de eleger junto com o grupo de alunos, quais são as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então proporcionar essa base motora que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da chamada Cultural Corporal. A escolha vai depender portanto, segundo o autor, do grupo, do bairro, da cidade e da própria comunidade, que elege suas atividades mais significativas. Não cabe ao professor sozinho fazer isso, nem à Educação Física, enquanto área acadêmica.

Na Educação Física tradicional parte-se, conforme DAOLIO, da consideração que os alunos são todos iguais e procura-se destacar o diferente, o mais hábil entre todos. Na Educação Física Plural parte-se da consideração de que os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças. A pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos "iguais", é justamente sua capacidade de expressarem-se diferentemente.

3. Uma síntese de duas concepções como proposta.

Essas duas concepções, ao estabelecerem seus pressupostos teórico-filosóficos, acabam percorrendo caminhos diferentes, e diria até antagônicos, pois apesar de buscarem quase que o mesmo objetivo, utilizam-se do referencial de duas ciências que possuem epistemologias bem distintas entre si: a Sociologia e a Antropologia.

Ao basear-se no referencial teórico da Sociologia, a Educação Física Crítico-Superadora, concentra sua análise nas estruturas de dominação e poder presentes na sociedade, para depois estabelecer sua proposta político-pedagógica. Parte portanto, de uma análise macro-estrutural, buscando compreender e interpretar a complexa teia de relações sociais, como elemento chave de sua proposta de intervenção pedagógica. Procura entender primeiro a sociedade, para então construir sua concepção de ser humano e de educação, conforme a classe

social pela qual faz a opção, e o projeto de sociedade que vislumbra.

Em nosso entender, essa concepção representa um grande avanço para o pensamento da Educação Física brasileira pois introduz, através da Sociologia, o pensamento crítico nessa área do conhecimento apontando claramente para um projeto político-pedagógico de transformação social.

Porém, por concentrar sua análise numa perspectiva macro-estrutural da sociedade, acaba correndo o risco de não ser capaz de interpretar o ser humano no que lhe é mais específico: sua individualidade e sua subjetividade.

Talvez tenha sido esse o grande erro da maioria dos sistemas de governo considerados de "esquerda" nos países onde foram aplicados: não considerar os aspectos ligados à subjetividade dos sujeitos, a partir de uma coletivização exacerbada não só dos meios de produção, mas também das idéias, preferências, sonhos e diferenças étnicas e culturais de toda uma população que não era, e nunca será, homogênea.

Não queremos afirmar aqui, que a Educação Física Crítico-Superadora defenda essa concepção de mundo e de sociedade, porém alertamos para o risco de que uma análise macro-estrutural menos atenta, pode impedir uma interpretação mais aprofundada da realidade social, a partir da pluralidade e diversidade que se fazem presente não só em qualquer grupo de alunos, como também nas diversas "tribos" existentes numa sociedade, utilizando o conceito pós-moderno de MAFFESOLLI (1987).

É o risco que se corre quando a análise da estruturas de dominação em nossa sociedade, é feita simplificadamente, situando o dominante de um lado e o dominado de outro, esquecendo-se que a teia de relações sociais hoje em dia, é muito mais complexa (SERPA, 1997) e que não podemos cometer o erro de cair numa generalização nada eficaz quando utilizamos conceitos como dominado, oprimido ou popular, que pode acabar desconsiderando toda uma diversidade étnica e uma pluralidade cultural presentes nesses grupos.

Essa diversidade étnica e cultural determina uma série de fatores, que em última instância, vão nos remeter a universos simbólicos e sistemas de valores diferenciados, e que têm que ser levados em conta ao tentarmos elaborar uma proposta pedagógica direcionada à essa classe social, constituída por grupos populares muito distintos entre si.

Não se trata de desconsiderar o conflito de classes, mas lançar um novo olhar para essa classe social que defendemos a partir de nosso projeto político-pedagógico, um olhar que leve em conta essas diferenças, um olhar mais revelador.

As particularidades locais (ou as variantes étnico-culturais), segundo SODRÉ (1992), levantam-se contra os valores globais, universalizantes. As identificações começam a processar-se, portanto, através da comunidade, por uma pluralização das formas de existência.

A Educação Física Plural por sua vez, através da abordagem antropológica, parte justamente da preocupação em interpretar o ser humano, a partir da diversidade e da pluralidade presentes na sua história de corpo, sua cultura, enfim, seu mundo.

Os adeptos dessa linha fazem o caminho inverso de uma abordagem sociológica: partem do ser humano, sua cultura e suas especificidades, para depois então tentarem explicar a sociedade da qual faz parte esse ser humano. Essa concepção de Educação Física representa também um grande avanço para a área, na medida em que inclui essa importante contribuição da Antropologia - dá-nos a possibilidade de um "novo olhar" para esse ser humano que se movimenta e que, em se movimentando e expressando assim sua diferença em relação ao outro, produz cultura.

Porém, ao analisarmos com maior profundidade a obra de DAOLIO, percebemos que ela carece de uma análise mais aprofundada sobre os mecanismos de dominação e alienação presentes em nossa sociedade - talvez por não ser esse o propósito da Antropologia - contudo, em

nosso entender, esses aspectos são imprescindíveis se quisermos caracterizar a Educação Física, enquanto disciplina capaz de contribuir para uma maior consciência crítica dos alunos em relação à sua realidade.

Não podemos portanto, desconsiderar uma análise baseada em elementos do referencial teórico proveniente do materialismo histórico-dialético, ao idealizarmos um proposta político-pedagógica comprometida com a transformação social.

As contradições existentes em nossa sociedade, os mecanismos de dominação, alienação e exploração, têm que ser explicitados em qualquer processo pedagógico que tenha como objetivo a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e construtores de seu futuro. A interpretação de sua realidade, é elemento chave nesse processo.

Percebemos então o caminho inverso percorrido pelas duas concepções de Educação Física aqui analisadas: uma, parte da sociedade em direção ao ser humano, e a outra, parte do ser humano em direção a sociedade.

A nossa proposta se baseia justamente na crítica ao que torna essas duas concepções, em nosso ponto de vista incompletas, ou seja, o risco que ambas correm de não serem capazes, no âmbito de um programa de Educação Física escolar, de interpretar o ser humano em movimento - o nosso objeto de estudo - em toda sua complexidade, e de forma mais abrangente, considerando tanto as determinantes sociais que sobre ele atuam, como também as suas especificidades e diferenças culturais.

Portanto, entendemos que uma proposta de Educação Física escolar, não deva prescindir nem do referencial teórico fornecido pela Sociologia, nem tampouco daquele fornecido pela Antropologia. Ou dito de outra forma: uma abordagem sociológica sobre o ser humano em movimento, não pode ignorar os instrumentos de análise próprios da Antropologia, assim como uma proposta pedagógica com bases antropológicas não pode desconsiderar as contribuições teóricas da Sociologia, sobre as estruturas de poder e dominação presentes em nossa sociedade.

Por essa razão, a proposta pedagógica que ora defendemos, pressupõe a síntese dessas duas concepções analisadas - a Educação Física Crítico Superadora e a Educação Física Plural - como superação de suas próprias limitações, pois entendemos que somente ao se completarem, através da utilização mútua dos elementos teóricos de análise que as caracterizam, podemos avançar no sentido da construção de uma proposta pedagógica de Educação Física realmente transformadora e em consonância com o nosso tempo, e com um projeto de sociedade mais humano e justo.

As transformações pelas quais passa o mundo em que vivemos, nos pede respostas rápidas e ao mesmo tempo coerentes com tais mudanças, sem que com isso no entanto, percamos de vista o projeto de homem e de sociedade pelo qual gerações e gerações têm lutado.

Não desconsideramos as contribuições que essas duas concepções trouxeram para o processo de transformação pelo qual passa essa disciplina. Porém, isoladas, são concepções limitadas, e por essa razão defendemos aqui uma proposta de Educação Física que leve em consideração, esses dois importantes referenciais de análise - o sociológico e o antropológico - em proporções de igualdade.

Referências Bibliográficas:

- CABRAL, Muniz Sodré. Espaço e território no Brasil, in Democracia e Diversidade Humana, Juana Elbein dos Santos (org), Salvador, Edições SECNEB, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física, São Paulo, Cortez, 1992.

- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo, Campinas, Papirus, 1995.
- _____. Educação Física Escolar: Em busca da pluralidade, Campinas, mimeo., 1995.
- MAFFESOLLI, Michel. O tempo das Tribos, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia, São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- SERPA, Luís F. Perret. A visão de mundo metamoderna em Marx, Salvador, mimeo, 1997.

GTT.1.4. EXISTE ESPAÇO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA?¹

Marcus Aurelio Tabora de Oliveira*²

Resumo: Esse trabalho objetiva apontar algumas perspectivas para o redimensionamento da Educação Física no interior da instituição escolar. Procura evidenciar a falta de horizontes para o atual modelo adotado na escola. Por outro lado, aponta algumas possibilidades de reversão de um quadro pouco promissor, quando imputa à Educação Física a organização, sistematização e decodificação das práticas corporais dos homens, para além dos limites cinestésicos. Tem na corporalidade sua possibilidade de compreensão e explicitação da dinâmica cultural e defende o professor de Educação Física como o intelectual responsável por essa tarefa no plano das práticas corporais.

Certamente, por muito tempo, os intelectuais e pesquisadores da área da Educação Física (EF)³ desconsideraram a questão proposta por esse trabalho. Em muitos casos por estarem convencidos que a EF tem um espaço garantido frente ao conjunto das atividades pedagógicas. Em outros casos, por estarem ainda banhados pelas orientações clássicas do pensamento pedagógico brasileiro que, desde o pensamento jesuítico, reserva um espaço para as *atividades físicas* nos currículos escolares (Azevedo, 1996). Mas, o que se vê hoje, é a história desalojando a EF espaço escolar. Que instrumentos podemos utilizar para fazermos essas afirmações? E que possibilidades temos de reverter esse quadro?⁴

No bojo das discussões desenvolvidas nos últimos anos acerca da legalidade ou legitimidade da EF escolar há de se considerar que seus pesquisadores pouco se preocuparam em redimensionar sua prática dentro da escola, a partir de um novo foco de análise dos conteúdos escolares.

Considerando que o ideário de uma determinada época conforma a produção humana daquele período, há que se questionar porque a EF sempre limitou-se a apenas *adaptar-se* às orientações dadas, ou por outras áreas do conhecimento, ou pelas políticas públicas e seus desdobramentos. Desde sua chegada à escola brasileira no final do século passado, a EF tem sido

¹ Por escola básica estamos tomando a definição da Lei 9.394/96 (LDB) que aponta como educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

² Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, mestrando em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP.

³ Educação Física entendida aqui como o conjunto de práticas corporais desenvolvidas e transformadas pelo homem no contexto sócio-cultural. Nos limites deste trabalho estaremos nos reportando ao termo Educação Física no sentido estrito proposto por Bracht (1992), que se refere especificamente ao espaço circunscrito da instituição escolar.

⁴ Cabe destacar que as idéias discutidas nesse trabalho são fruto de diferentes tipos de intervenção desenvolvidas nos dois últimos anos: num primeiro caso, os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Estado do Paraná e pela Prefeitura de Curitiba aos professores das duas redes de ensino; depois, os contatos permanentes travados com a rede pública através da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação Física do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná; e, finalmente, a um projeto de pesquisa, ainda em andamento, junto aos professores da rede pública municipal de Curitiba.

“defendida ou atacada” por intelectuais de outras áreas.⁵ Assim, o que se viu historicamente foi um conjunto de *práticas físicas* sendo institucionalizadas sem um corpo próprio de conhecimentos que justificasse sua legitimação. Essa constatação se faz importante pois, é um dos elementos que nos permitem afirmar que a EF escolar deve passar por uma renovação absolutamente total se quiser ter fôlego para se manter nos currículos escolares.

O descaso dos profissionais e pesquisadores da área com as mudanças impressas no comportamento através da história, mormente a partir da primeira década do pós-guerra⁶, mudanças manifestas fundamentalmente nas práticas e códigos corporais da sociedade, mantiveram a EF numa condição de atividade cartártica no interior da escola.

Analisando dados coletados em trabalhos desenvolvidos durante os dois anos passados, percebemos claramente que: 1) o profissional de EF que atua na escola não tem clareza de seu papel junto à instituição escolar, confundindo-a freqüentemente, com o clube, a academia, a escolinha desportiva etc. Se desconsiderarmos sua necessidade de sobrevivência, a maior parte desses profissionais não atuaria na escola. A educação escolar ainda representa o maior campo de trabalho para esse profissional por uma questão única e exclusiva de demanda profissional (mercado de trabalho); 2) um grande número de respostas coletadas junto aos professores de EF aponta algumas lacunas graves na formação e representação desse mesmo profissional. Em linhas gerais ele considera a escola um lugar “difícil de trabalhar” porque “são muitos alunos”, de “idades diferenciadas”, “sem interesse pela EF”, “sem condições de trabalho” e com um “salário muito baixo”. Ora, o que o professor está chamando de “difícil”, em primeiro lugar são as próprias condições da escola pública, hoje. Em segundo lugar, esse profissional desconsidera completamente o elemento humano, no sentido de sua totalidade⁷ e subjetividade, em suas análises. Sem dúvida, predomina ainda em nossas escolas uma abordagem naturalista de EF, a-crítica e a-histórica que, não raramente, reduz o homem à condição de ser natural, apenas

⁵ Castellani (1988) demonstra a vinculação da Educação Física com a ideologia de Estado, principalmente durante o Estado Novo, Soares (1993) estabelece conexões entre a implantação da Educação Física no Brasil e sua vinculação ao ideário médico-higienista europeu; por fim, Carvalho (1995) apresenta a relação mitificadora entre atividade física e saúde, e o uso ideológico que se pode fazer dessa relação.

⁶ O pós-guerra representa, após o primeiro momento de reconstrução, principalmente da Europa, um período de alguma estabilidade no plano das relações entre as nações mas, de um grande influxo de idéias revolucionárias no plano da cultura e da relação entre as gerações. A “Idade da Ciência” de que nos fala Granger (1994) favorece a comunicação de massa, o aparecimento da pílula anticoncepcional e as experiências com drogas naturais ou sintéticas. Por outro lado, a ruptura com os valores da família nuclear tradicional burguesa remete toda uma geração aos postulados de um sem número de intelectuais das mais diferentes perspectivas, capitaneados pelos ensinamentos filosóficos de Herbert Marcuse (1978) para o plano da cultura. Novas formas de comunicação planetária e novas formas de comportamento acabam por alterar drasticamente muitas das maneiras de se pensar, sentir e usar o corpo. Os rescaldos desse período histórico ainda ressoam principalmente no plano cultural, o qual determina os padrões de prática corporal de uma determinada sociedade.

⁷ Para Kosik (1995) “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (p. 44) E continua, diferenciando a compreensão de totalidade dialético-materialista das concepções positivista e estruturalista: “A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real ... significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social” (p. 61).

biológico, negando a EF como uma prática social e essa como determinação ideológica. Afora as claras dificuldades na formação profissional, um dos grandes problemas, sem dúvida, está na percepção dos profissionais de EF da importância da sua própria prática, o que nos remete à problemática da competência deste profissional. Isso porque, para se trabalhar com a corporalidade⁸ do educando, é preciso que deixemos para trás no interior da escola, uma compreensão de EF baseada na premissa do movimento como inerente à condição humana, a comunidade humana como algo homogêneo, e as práticas corporais restritas ao âmbito da motricidade.

Nesse sentido, uma breve análise da nova LDB demonstra o espaço reservado hoje, para a EF nos currículos básicos: indefinido! A ambigüidade da nova lei não garante a permanência da EF nos currículos da escola básica.⁹ Disso decorre uma questão: porque a EF na escola nunca se preocupou em abordar - como área responsável pela sistematização crítica e competente dos elementos da cultura corporal, pelas práticas e manifestações corporais dos sujeitos na sociedade - a sexualidade e a violência por ex., uma vez que ambas se manifestam no corpo e podem exprimir uma linguagem, uma determinada condição de classe, seja do ponto de vista do poder ou da condição material dos atores sociais? No nosso entendimento, porém, a EF aparece como única disciplina dos currículos escolares hodiernos que permite uma abordagem totalizante das práticas corporais como manifestação humana, justamente pela sua constituição multidisciplinar.

Considerando que a EF tem como pressuposto básico o desenvolvimento do homem unilateral a partir da intervenção sobre as práticas corporais dos sujeitos, é função precípua da escola nessa perspectiva, a abordagem das manifestações corporais do homem em sua totalidade, e não apenas na sua dimensão cinética, motora ou biomecânica. A intencionalidade e a significação do movimento humano no plano da cultura o diferencia fundamentalmente do movimento dos demais seres. Essa qualidade que tem o corpo do homem de comunicar-se e relacionar-se se define em relação a um corpo material, determinado por um mundo material, numa perspectiva histórica. Não se pode negligenciar, portanto, as determinações ideológicas da

⁸ Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de CORPORALIDADE. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade. No caso específico deste trabalho, a sociedade capitalista contemporânea.

⁹ O art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu parágrafo 3º estabelece que "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é *componente curricular* da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo *facultativa* nos cursos noturnos". (O grifo é nosso.) Já, no seu art. 27, IV, estabelece como diretriz a "promoção do *desporto educacional* e apoio às práticas desportivas não formais". (O grifo é nosso.) Aqui ocorrem três questões preocupantes do ponto de vista da Educação Física escolar: a) a Educação Física é um componente curricular mas, não se aponta como deverá se organizar; b) alija a população da escola noturna da Educação Física, embora esse fator mereça um maior aprofundamento; c) aponta o desporto educacional como diretriz, o que tem sido profundamente questionado em função da limitação de sua intervenção. Se a questão legalidade x legitimidade é importante, não é menos importante considerar o retrocesso que significa perder espaço legal. Porém, é a partir desse nova situação criada que a Educação Física poderá se redefinir ou estará indelevelmente condenada ao desaparecimento na escola. Quanto à questão do *esporte educacional* tivemos oportunidade de apresentar um trabalho no Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos onde procuramos demonstrar o completo equívoco dessa denominação (**Esporte - educação: o discurso falacioso**. Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos. Santos, 1996.).

formação da consciência a partir das orientações impressas por uma sociedade de conflito (Bakhtin, 1995).

Somente o homem é capaz de produzir cultura e a EF só existe como construção humana e não, como um *a priori* natural. Todos os conteúdos, clássicos ou não, da EF tem sua conformação no jogo cultural. As novas práticas emergentes¹⁰ são respostas da própria cultura à saturação dos modelos ou práticas passadas, o que implica claramente na necessidade de compreensão da dinâmica histórica-cultural das práticas corporais (Kolyński Filho, 1996). Walter Benjamin (apud Konder, 1988) destacou que “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que está sempre procurando dominá-la” (p. 92). Talvez hoje, a partir das dificuldades de manutenção dos padrões clássicos de EF na escola, possamos sair de um estado de letargia profundo e começar a procurar novos referenciais para a EF no seu interior. Acreditamos que a EF muito em breve “deverá ser” a disciplina escolar capaz de aglutinar em torno dela a *totalidade* e a *complexidade* das manifestações corporais dos sujeitos no plano da cultura.

Em nossos currículos escolares “quem” ou “o quê” aborda as questões referentes aos preconceitos raciais, às divergências étnicas, aos conflitos de classe manifestos no corpo, as relações de gênero e à definição dos papéis sexuais no contexto societário, à violência, à sexualidade, ao consumo de drogas? Não são essas questões prementes no modelo de sociedade que desenvolvemos? Não são questões a que estão expostos os sujeitos em nossa cultura, principalmente nossos educandos? Não são questões que conformam novas formas de relação e convívio social? Não são relações que se manifestam explicitamente através de práticas corporais?¹¹ Se a resposta para essas questões for “sim”, cremos que a escola tem um papel fundamental na sua condução e, dentro da escola, a EF é a disciplina por excelência para sua abordagem. Se a resposta for “não” acreditamos que a EF tende ao desaparecimento nos currículos escolares. Isso porque são claras as referências a uma saturação por parte dos educandos do tradicional modelo esportivo, hegemônico ainda hoje no interior da escola, ainda que com nuances mais suaves.¹²

¹⁰ Estamos denominando práticas emergentes um conjunto de atividades corporais (desportivas, recreativas etc) que cada vez mais tem sido utilizadas no interior das escolas como atividades curriculares. Como exemplo citamos a escalada em paredes, os acantonamentos/acampamentos, os esportes radicais, dentre outros. Pierre Palerbas tem atentado para essas práticas com alguma insistência (Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos. Santos, 1996).

¹¹ Por práticas corporais estamos compreendendo toda a dimensão comunicativa do movimento humano, desde o gestos mais simples e elementares até as formas mais complexas de treino corporal. Nesse particular cabe destacar que o conceito de corporalidade não pode, pela sua própria amplitude, desconsiderar como prática corporal nossos atos mais mecânicos, cotidianos, como escrever, andar, sentar e outros. Esses atos também exprimem uma forma de comunicar-se e relacionar-se com o mundo. Não são, contudo, elementos a serem sistematizados pela escola, uma vez que são automaticamente transmitidos pelos próprios códigos de conduta de uma determinada conformação social. Não se pode falar o mesmo das outras dimensões corporais apontadas nesse trabalho, uma vez que não são abordadas pela escola e o são, pelo conjunto social (senso comum), de um ponto de vista parcial, fragmentado, preconceituoso, estereotipado.

¹² Tanto as experiências com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação Física, quanto as respostas dos professores da rede pública nos permitem concluir por essa saturação. O aluno tem solicitado atividades diferenciadas de seus professores que, por questões óbvias de formação e falta de atualização, têm tido dificuldades em responder a esse desafio. Um outro exemplo significativo é a busca de alguns dos principais grupos de escolas particulares, aquelas que, notadamente, por muito tempo serviram de referência desportiva, inclusive para as escolas públicas, estarem buscando alternativas para o

Assim, é fundamental que pesquisadores, intelectuais e profissionais da EF que tenham a EF escolar como um dos seus objetos de estudo ou de trabalho, compreendam: primeiro, que a escola se estrutura de acordo com os valores prevaletentes de uma determinada organização social mas, pode atuar numa perspectiva de crítica e superação desses mesmos valores. Dialeticamente a escola determina novos padrões de comportamento, ao mesmo tempo que é determinada pelo conjunto de tencionamentos de uma sociedade marcada pela exclusão, pela divisão social e pelo conflito. Segundo: um sem número de práticas corporais surge e desaparece, algumas por conta dos modismos de toda ordem, outras por incapacidade da própria escola de sistematizá-las.

É mister que os profissionais da EF a redimensionem, então, na direção de compreender as práticas corporais num plano mais amplo, como já foi apontado aqui. Acreditamos que, para isso, seus profissionais deverão enfrentar os seguintes desafios:

- 1) Superar seu caráter de mera atividade;
- 2) Buscar sua legitimidade no contexto escolar;
- 3) Integrar-se ao processo pedagógico como um dos elementos fundamentais do desenvolvimento do educando sem, contudo, usar de sua especificidade para auto-exilar-se no interior da escola;
- 4) Diferenciar-se de uma perspectiva "tarefeira", espontaneísta, voluntariosa;
- 5) Assumir-se como área do conhecimento que tem um saber a ser desenvolvido no meio escolar;
- 6) Ampliar seu campo de intervenção para além das abordagens centradas na motricidade;
- 7) Compreender as práticas corporais, pedagógicas e a própria organização social como constructos culturais;
- 8) Eleger o homem como fim último das práticas corporais, invertendo a ordem hegemônica que considera o movimento humano como algo que subsiste por si, independente de sua humanização.

Os estudos em biomecânica, aprendizagem motora, biologia do exercício e outras áreas devem servir de suporte científico para o desenvolvimento das práticas corporais, tanto quanto os estudos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, uma vez que aqueles também são manifestações expressas da cultura. Por outro lado, não se pode mais confundir o profissional da EF escolar com o técnico desportivo, com o recreacionista ou com o organizador de festas, gincanas, colônias de férias: assim como não se pode continuar confundindo EF com aprendizagem motora, biomecânica, esporte, recreação etc (USP, 1996). As práticas corporais não podem continuar sendo entendidas apenas como manifestação cinestésica, uma vez que trazem em si a conformação dos signos sociais, sua representação e transmissão. E o profissional de EF precisa compreender-se enquanto aquele intelectual responsável pela organização e sistematização competente e crítica das práticas corporais conscientes do homem e suas determinações pelas relações com o trabalho, a linguagem e o poder, elementos estruturantes de uma sociedade cindida em classes e interesses antagônicos.¹³ Pensar a EF no interior da escola sem pensar os seus determinantes culturais é, como a sua história bem tem demonstrado, torná-la acéfala.

ensino da Educação Física no 1º e no 2º graus, uma vez que suas "clientelas" não respondem mais aos apelos do esporte com o mesmo entusiasmo.

¹³ O trabalho no sentido de transformação da condição natural do homem, produzindo, este, a sua história própria. Porém, essa produção da história (cultura) não se dá sem um substrato ideológico que determina as formas de linguagem. A conformação dos signos sociais (palavra, gesto etc) se dá sempre num contexto de relações sociais e orientações ideológicas (Bakhtin, 1995). Finalmente, as relações de poder, também orientadas pelo jogo de forças determinado ideologicamente pela própria cultura, que cristaliza a condição dos sujeitos em determinada estrutura social.

À guisa de conclusão, é importante destacarmos alguns elementos que julgamos importantes: o primeiro deles é de ordem estrutural: nossos próprios apontamentos indicam a necessidade de uma inserção mais ampla no plano da história e da cultura para se intentar qualquer tipo de mudança significativa, sem os desvarios dos modismos. No caso específico da EF, acreditamos que, na verdade, a mudança se dará por *inércia*. Trata-se de uma questão bastante objetiva: “se correr o bicho pega, se ficar...”. Mas, mesmo que se dê dessa maneira, é condição *sine qua* que seus pesquisadores e profissionais¹⁴ compreendam a dinâmica escolar e deixem de imaginar que a EF no interior da escola é diferente do restante da estrutura escolar que, por sua vez, reproduz em micro-escala as relações mais amplas da sociedade (Foucault, 1979). Se não se trata de fazer da EF o carro da história - no que diz respeito à educação escolar - por outro lado também não se trata de colocá-la numa posição de total subserviência dessa mesma estrutura. Ora, pelos argumentos defendidos aqui, deixamos claro nossa crença na importância da EF na formação do sujeito, desde que se preocupe com o mesmo enquanto construção histórica, social e cultural. Nesse sentido, a motricidade assume um papel complementar na formação do homem e não, seu fim último. Propiciando no meio escolar a abordagem da corporalidade da maneira como aqui foi explicitada, a EF tem muito a contribuir no sentido da organização da própria escola e da formação do educando, uma vez que acreditamos que essa abordagem potencialize a dimensão crítica das relações e práticas corporais.

O segundo elemento é de ordem profissional: é necessário que o profissional de EF se apresente como um gerador, um difusor, um crítico de idéias. Idéias sobre a corporalidade, a organização social e política da sociedade, sobre a cultura. Essa discussão nos remete novamente à questão da legitimidade, que só pode se dar por inferência política (Bracht, 1992). No caso da EF e seu profissional, não raramente ele é apresentado como um sujeito pouco comprometido com a escola, inconseqüente, sem uma função específica dentro da própria instituição, não fosse pela organização de “peladas”.¹⁵ Certamente contribui para isso o que foi apontado por Daólio (1995), quanto à distância que existe entre o professor que efetivamente se encontra no dia-a-dia da escola e a produção acadêmica da área. O profissional que desenvolve cotidianamente seu trabalho junto à comunidade tem dificuldade de acesso à produção acadêmica, inclusive pela distância que a universidade mantém desses profissionais. O papel do professor de EF deve ser inequívoco na organização da escola. Isso nos remete novamente ao aspecto fundamental da relação entre competência e compromisso (Oliveira, 1996). Não pode ser confundido com devaneios corporativistas que procuram apenas o resguardo de interesses discutíveis.¹⁶

¹⁴ Em algumas passagens desse texto uso os termos profissional, professor, pesquisador ou intelectual. Cabe esclarecer que em termos amplos considero as quatro denominações como intelectuais no sentido proposto por Gramsci (1985). A distinção às vezes aparece para diferenciar aqueles que efetivamente desenvolvem programas de Educação Física na escola daqueles que tem como função própria “pensar” sobre esse trabalho.

¹⁵ Nesse particular é especialmente ilustrativa a grande dificuldade de campos de estágio para nossos acadêmicos de 3º e 4º ano. Temos tido como retorno das escolas duas situações típicas: numa delas, diretores, supervisores e afins, negam o estágio com o argumento - trágico para a Educação Física - que para jogar bola os alunos se organizam sozinhos. A outra situação fica bem caracterizada na negativa de um professor de Educação Física de uma escola estadual com o argumento que os estagiários iriam dar aulas. Nesse caso, “os alunos da escola depois vão ficar querendo que eu dê aulas também, e minha situação fica chata”.

¹⁶ Estamos nos referindo aos movimentos para regulamentação da profissão de professor de Educação Física.

Portanto, destacados esses dois pontos, podemos afirmar que a EF tem um papel fundamental no quadro da organização da cultura, desde que se disponha a compreendê-la em toda a sua amplitude. A partir das práticas corporais, sua organização, sistematização e decodificação, existe um espaço pouco e mal explorado dentro da instituição escolar. Esse é o espaço de uma nova maneira de compreender as manifestações corporais como expressão inequívoca da cultura.

Por fim, o que propomos é que, mantidos os conteúdos clássicos da EF e contemplados os seus conteúdos emergentes, ambos expressão objetivada da consciência histórica, frutos da própria dinâmica da produção cultural, os programas escolares de EF sejam desenvolvidos a partir da *corporalidade* do homem na sua dimensão mais ampla, já apontada nesse trabalho. Esse intento representa, indubitavelmente, uma mudança de categoria axiológica.¹⁷ Exige que o profissional de EF pense o mundo, o homem e a organização social a partir de uma nova perspectiva mais ampla, menos fragmentada. Essa perspectiva supera a visão do *homem-motor* e pensa o homem a partir da sua construção histórica-cultural. Seu objetivo primeiro deve ser a busca da mudança/transformação dos padrões de relação dos homens entre si e com a natureza. Para isso, é preciso considerar a pluralidade da condição humana, na tentativa de possibilitar a *todos* os homens sua humanização plena. Assim, no plano mais amplo, para além de suas especificidades técnicas, o professor de EF precisa tornar-se um profissional *pensador da cultura*. Deve compreender a singularidade dos sujeitos no contexto da época que vivemos para, a partir de sua determinações históricas, projetar seu futuro. Isso representa integrar-se a uma visão de mundo baseada no encontro dialógico com o outro, dentro de uma dimensão ética. Todas as minorias (de sexo, cor, raça, classe social) e a sua condição de sujeitos no mundo, são seus objetos de análise e compreensão da realidade, a partir dos seus códigos corporais próprios (Marcuse, s/d). Isso, para poder compreender a dinâmica da produção cultural frente à dominação característica de uma sociedade de classes. Não se pode produzir o universal sem a particularidade/singularidade da produção de indivíduos, uma vez que isso não representa a capitulação da visão de totalidade. Porque a totalidade está *encarnada* justamente na possibilidade histórica-dialética da produção cultural, o que imputa aos sujeitos individuais no contexto societário, necessariamente uma tomada de posição frente ao mundo. E isso não se dá passivamente por adição de experiências - motoras ou não - mas, a partir da crítica, do embate, do conflito e da contínua superação da provisoriedade do conhecimento historicamente produzido (Gramsci, 1985). Sem sombra de dúvida esse é o espaço da Educação Física na escola, da educação infantil ao ensino médio.

Referências Bibliográficas:

- AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: NETO, Amarílio Ferreira et alli. As ciências do esporte no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1995.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- CARVALHO, Yara Maria. O "mito" da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas:

¹⁷ Para Silva (1988) "categoria axiológica refere-se ao *valor* enquanto algo significativo, necessariamente presente à vida humana ao mesmo tempo *determinante e determinado* pelo processo humano de existir". O termo é usado pela autora como sinônimo de "categoria-valor" e "valor".

- Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- KOLYNIK FILHO, Carol. O objeto de estudo da educação física em discussão: um diálogo com Manuel Sérgio. Discurso. São Paulo, 6: 79-92, jan/jun. 1996.
- KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, Herbert. Eros e civilização. Rio de Janeiro: Guanabara, s/d.
- _____. Razão e revolução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. Licenciatura em Educação Física: que curso é esse?. Synopsis. Curitiba, v.7: p. 118-129, dez/96.
- _____. Esporte-educação: o discurso falacioso. Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos. Santos, 1996.
- PALERBAS, Pierre. O significado do esporte na sociedade contemporânea. Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos. Santos, 1996.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. Valores em educação. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Características e diretrizes dos cursos de Bacharel em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharel em Esporte. Escola de Educação Física, 1996. (mimeo).

Endereço: Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação - Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Rua General Carneiro, 460, 2º andar, Centro. Curitiba/PR.
CEP. 80060-150. Fone - (041) 362.3038, R. 2278. E-mail - marcusat@educação.ufpr.br

GTT.1.5. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CIDADANIA NEGADA

Aneleyce Teodoro Rodrigues¹

Resumo: *O presente estudo situa-se entre aqueles que trata de Educação Física, Esportes e Escola. A problemática central desta pesquisa foi verificar de que forma os elementos constitutivos da cidadania, tais como, liberdade, autonomia, participação, democracia e cooperação, são tratados pelos professores no planejamento e na execução dos conteúdos da educação física escolar na rede pública de ensino em Goiânia. O objetivo da pesquisa foi constatar como os professores de educação física, em sua prática pedagógica estariam estimulando os alunos a participarem ativamente na construção da cidadania. A metodologia utilizada teve como parâmetro a pesquisa qualitativa etnográfica. O procedimento investigativo básico foi um questionário-entrevista aplicado em trinta e cinco professores da rede pública de ensino.*

1. Introdução

Atualmente vivemos um momento de profunda reflexão no contexto sócio-político-econômico, em face da grande crise porque passa a sociedade brasileira. Discute-se o papel do Estado, o limite do mercado e sua interferência nas decisões políticas e na regulação da economia, a privatização do espaço público e todo um ideário neoliberal que só tem agravado o quadro de miséria em que se encontra a maioria da população brasileira, a qual, a cada dia assiste passivamente direitos adquiridos historicamente serem aviltados e derrubados sofrendo todas as consequências de planos econômicos de governos, sendo sacrificada para manter os privilégios de uma elite dominante e atender aos interesses do capital estrangeiro.

Diante desse quadro, vemos constantemente a cidadania ser destacada e vendida como promessa eleitoral por políticos que juram resgatá-la com a finalidade de tomar-se solução para muitos problemas brasileiros, inclusive para a educação, sem que grande parte da população sequer conquistou na prática, direitos mínimos à uma vida digna, ou seja, a participação ativa nas decisões sobre seu destino social, à democracia, à autonomia e à liberdade.

A questão da cidadania e sua complexidade não pode ser desprezada pela educação, por sua contemporaneidade e necessidade de apreensão de seus significados. Uma escola situada num contexto tão complexo precisa colocar em sua pauta diária estas discussões enquanto conteúdo, uma vez que compete a ela instrumentalizar a população brasileira para que possa compreender e interferir em sua realidade social.

A educação física escolar enquanto uma prática social, assim como todas as outras disciplinas curriculares, não está isolada desse contexto e portanto deve assumir a formação para a cidadania como compromisso constante na ação pedagógica.

A partir dessas reflexões, uma questão problematizadora deu origem ao desenvolvimento desse estudo: será que os professores de educação física escolar estariam estimulando seus alunos através da prática pedagógica a participarem ativamente na construção da cidadania***** A preocupação central foi verificar de que forma os elementos constitutivos da cidadania - liberdade, autonomia, participação, democracia e cooperação - estavam sendo tratados pelos professores no planejamento e na execução dos conteúdos da educação física escolar. O procedimento metodológico utilizado foi um questionário - entrevista (com perguntas abertas), em trinta e cinco professores da rede pública de ensino. A partir da interpretação do referencial teórico-crítico foi realizada uma análise dos discursos apresentados.

¹ Profa. da Fac. de Educação Física da UFG/CAJ - pesquisa realizada na rede pública de ensino em Goiânia, em 1995 sob coordenação do prof. Nivaldo Antônio Nogueira David.

2..Elementos constitutivos da cidadania

A formação para a cidadania implica em uma tomada de posição em relação aos dados históricos que indicam as categorias fundamentais na constituição do cidadão, tais como liberdade, autonomia, participação, cooperação e democracia.

A liberdade deve ser concebida a nível das relações sociais, uma vez que ela está sempre relacionada ao outro, à presença e ao interesse do outro. A liberdade é permeada de conflitos, perdas e ganhos, alegrias e tristezas: “ Ser livre é compartilhar com outros as chances de viver nossa própria história. Significa dizer que é da essência mesma da liberdade recusar a inércia, impulsionar o homem para o mundo, mesmo que isso acarrete sua morte.” (Ferreira, 1993). A nível de educação a liberdade é fundamental e um dos principais elementos na construção da cidadania. Ela deve ser tratada como fim e meio para a prática educativa, ou seja, educar para e a partir da liberdade. No espaço escolar ela é imprescindível nas relações entre pais, professores, alunos e diretores. Uma educação comprometida com a liberdade individual deve ter como pressupostos o diálogo, a consciência crítica, o respeito ao outro e a valorização da autonomia.

No processo histórico de construção da cidadania, a construção da autonomia acompanhou-a em todos os momentos na luta pela auto-determinação dos povos. O sujeito autônomo é aquele que pensa e age sem deixar se dominar pela vontade de outras pessoas ou grupos, é um sujeito ativo, que participa da construção de sua própria cidadania, é aquele que contesta, organiza-se em associações, sindicatos e partidos políticos, que reage contra toda dominação política ou econômica que limita e inibe seus direitos. A educação faz parte desse processo quando instrumentaliza o indivíduo para a apreensão consciente do conhecimento, auxiliando-o assim a pensar autonomamente e contribuindo para sua emancipação.

A participação representa uma força motriz fundamental na conquista e expansão da cidadania, uma vez que ela se efetiva no espaço da intervenção e do fazer parte no exercício e na luta por direitos (sejam eles direitos sociais, políticos ou civis). A participação é essencial para os cidadãos se organizarem coletivamente a fim de legitimarem suas lutas por garantias e criação de novos direitos, além de somar esforços, e fortalecer a representatividade da classe trabalhadora: “...participação é o processo histórico de conquista da auto promoção” (Demo, 1994). Nesta perspectiva, a participação tem profunda relação com a superação das injustiças sociais e a emancipação do cidadão.

É importante destacar a importância da categoria cooperação, apesar de que apenas recentemente esta categoria vem tornando-se relevante ao se falar em formação para a cidadania. Na vida em sociedade, a cooperação torna-se imprescindível, principalmente em uma sociedade capitalista, dependente economicamente, onde a maioria da população sofre com a miséria, com a fome e com a marginalidade. Segundo Ferreira (1993), com-viver demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e acima de tudo, generosidade, ser capaz de limitar interesses individuais diante de interesses coletivos. A construção de uma sociedade mais justa se dará no espaço do coletivo e da cooperação, a partir da união organizada e da soma de forças para conquistar interesses comuns de transformação social.

Segundo Neal (1986), democracia num sentido amplo representa um modo de vida numa sociedade em que cada indivíduo tem o direito de participar livremente dos valores dessa sociedade e para que ela seja mais democrática, devem também existir a liberdade e igualdade econômica e política. Em sentido mais limitado, democracia é a oportunidade dos membros da sociedade participarem livremente das decisões em qualquer campo, individual ou coletivamente. E no seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade dos cidadãos de uma Nação de participarem livremente das decisões políticas mais específicas que lhes afetam a vida individual

e coletiva. A democracia legitima o direito das pessoas à participação e à intervenção na realidade social.

A concretização da democracia no espaço escolar pressupõe a socialização do conhecimento e da sua construção e também a democratização dos papéis pedagógicos, ao possibilitar aos atores sociais da comunidade escolar a participação e intervenção no projeto político-pedagógico da escola.

3. Perspectivas da educação para a cidadania

É preciso deixar de lado a visão idealista de que a educação determina a realidade social e que, seria a única responsável pela superação dos problemas brasileiros. A educação não transforma indivíduos em cidadãos, como num passe de mágica, entretanto faz parte desse processo. Segundo Arroyo (1981), a relação entre cidadania e educação existe no sentido de que a luta pela legitimação de direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

A educação é um direito social da cidadania, ou seja, é o direito de participar na herança cultural da humanidade. Entretanto, em uma sociedade de classes, assume papel de reprodutora do pensamento dominante (modos de sentir, agir e pensar), e de conservação da estrutura social. Segundo Pádua (1985), a educação enquanto instituição, interpreta o pensamento do grupo dominante, desta forma, a educação só será renovadora num processo revolucionário ou então, o processo de transformação poderia começar com o professor, no momento em que "... ele se posicionar diante da práxis educativa, como educador e como político, no sentido etimológico do termo, isto é, não mais atuando como neutro, descomprometido com a realidade social mas comprometido com sua prática que assume uma consciência participativa e crítica" (idem).

Através da educação o homem adquire conhecimentos, se instrui, se modifica, transcende a si mesmo: "A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e quem sabe as paixões que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa. Já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. Movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso." (Ferreira, 1993). Segundo a autora, o conhecimento intelectual aparece como suporte para a formação da cidadania, como instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. Mas para que isso se concretize o professor assume um importante papel, pois para falar em cidadania, o próprio professor precisa romper com sua leitura superficial da sociedade e ampliar seu saber em um conjunto de conhecimentos (filosofia, história, sociologia, psicologia, política, economia, etc), que possa dotá-lo de competência técnica suficiente para orientar seus alunos a apreender a realidade social.

4. A educação física e o compromisso com a formação para a cidadania

A educação física enquanto prática social deve considerar os conflitos de classe onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo, a fim de construir uma perspectiva pedagógica superadora (Coletivo de Autores, 1992). Segundo esta perspectiva, a educação física enquanto disciplina escolar trata dos conhecimentos relacionados à cultura corporal que são: os jogos, as danças, as ginásticas e os esportes. Estes conteúdos materializam-se em expressão corporal para serem apreendidos como linguagem e na escola assumem significados e sentidos relacionados à vida em sociedade.

Um programa de educação física escolar ao tratar dos temas da cultura corporal, deve

preocupar-se com a compreensão das relações que existem entre os significados dos jogos, esportes, danças, ginásticas e os atuais problemas sociais e políticos como “...ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social.” (idem, 1992).

A educação física enquanto disciplina do currículo escolar, voltada para a crítica, superação e transformação é parte integrante do processo de construção da cidadania. O professor assume um importante papel enquanto intelectual comprometido com uma prática político-pedagógica transformadora. Nesse sentido, a seleção, a organização e o trato com o conhecimento deverá ter como objetivo a compreensão da realidade. A participação ativa dos alunos nas aulas desde a seleção dos conteúdos até os momentos avaliativos, o estímulo à criatividade e a autonomia de pensamento e de ação, a valorização das relações de diálogo, reflexão, crítica e cooperação entre professores e alunos e alunos-alunos são condições indispensáveis para um ensino de educação física voltado para a formação do cidadão.

5. Conclusão: A cidadania no imaginário dos professores de educação física.

As perguntas foram construídas com o objetivo de elaborar um diagnóstico sobre o que se passa no imaginário dos professores de educação física a respeito de uma prática que contribui na formação para a cidadania. A partir da fala dos professores foi possível constatar algumas concepções constitutivas e contraditórias sobre a questão da cidadania na prática escolar, as quais destacamos:

Ao se questionar se a educação física escolar deveria estar vinculada às demais práticas sociais, foi possível perceber através dos discursos apresentados, que a maioria (88,6%) possuem um conceito restrito de prática social. Para eles, a educação física faz parte do contexto social porque o esporte, a estética, a saúde, ou as atividades físicas, são elementos socializadores constitutivos da integração entre as pessoas. Dentro de uma perspectiva crítica, reforçam a visão dualista e fragmentária no que se refere às funções da educação física na sociedade, pois advogam que compete a ela desenvolver a saúde do corpo para que a mente esteja também sadia. Em nenhum momento, os professores situam a educação física como prática social no sentido mais amplo ou comprometido com a transformação social. Parecem não compreender, que suas ações pedagógicas são, sobretudo, ações políticas que conscientes ou não, estão contribuindo com a construção do real.

Ao buscarmos informações sobre a sua função de intelectual junto à escola e ao meio social, constatamos que no imaginário da maioria (62,8%), passa a idéia de que o intelectual é o escritor, o cientista, o estudioso e, como o professor de educação física não pertence a tais categorias, ele pode ser tudo, menos um intelectual, pois se preocupa com o corpo, com as atividades físicas e com o esporte, enquanto, os demais professores de sala de aula cuidam da mente. Isto posto, verifica-se que o professor de educação física dificilmente poderá tratar de seus conteúdos numa perspectiva transformadora, consciente e crítica, uma vez que nega sua capacidade para tal. Ao não se considerar um intelectual, ele desconhece as funções sociais do aparelho escolar que lida com o saber, com a ciência e com o conhecimento mais elaborado no interior das práticas sociais dentre eles a educação física.*****

Sobre a função que o professor de educação física exerce dentro da escola, de acordo com a maioria dos entrevistados (74,2%), pode-se observar que o professor ocupa-se de tudo na escola: é um quebra galho, porteiro, um animador cultural, um curinga, um líder, entre tantos... faz de tudo um pouco dentro da escola. Ao entender que a função do professor de educação física

na escola deva se moldar em um recreador, um técnico, ou como um segundo pai, que cuida da saúde e do comportamento dos alunos, tal função o desqualifica, uma vez que um educador não pode assumir tarefas que estão restritas à função de pai junto à família. Desta forma a sua função também é desfigurada de um ato político no processo educativo, pois tem assumido funções de "quebra-galho", o que na verdade, servem mais para o desenvolvimento de atividades secundárias dentro da escola. É importante ressaltar que somente uma minoria (10%) dos entrevistados vêem o professor de educação física enquanto um educador no mesmo nível de igualdade com os demais professores da escola.

Sobre o caráter social e político dos conteúdos de ensino, percebe-se a existência de separação entre conteúdos meramente técnicos que devem ser ministrados nas aulas de educação física deixando para as outras disciplinas a responsabilidade de ministrar os conteúdos de caráter teórico, cultural ou sócio-político. A maior parte dos professores (68,5%) defendem a importância desses conteúdos, todavia devem ser ministrados em outros momentos: depois da aula, durante a volta a calma, ou quando os alunos perguntarem. E 31% responderam que não é obrigação do professor ministrar tais conteúdos. A partir destes dados, pode-se perceber, no imaginário dos professores, a forte presença da "neutralidade" política e pedagógica de sua prática. Se grande parte dos professores estão presos a esta visão a-política e a-crítica sobre o ato educativo, dificilmente irão compreender a cultura corporal enquanto conteúdos permeados de sentidos e constituídos historicamente no interior das relações sócio-culturais, portanto, elementos constitutivos e inerentes à própria formação cidadã do homem.

Para muitos professores (54%), liberdade significa deixar o aluno à vontade, fazer somente o que ele quiser. Para eles a educação física desenvolve a liberdade individual devido às aulas serem em espaços abertos e os alunos poderem se movimentar mais, sem que o professor tenha consciência dos valores que estão ocultados em sua prática pedagógica. De acordo com estas afirmações, constatamos que grande parte dos professores (34%), se colocam como controladores, disciplinadores de corpos e da conduta. Apenas 10%, relacionou a formação da criança aos aspectos de liberdade individual, ao direito de participação nas decisões e de expressão de suas opiniões e ao diálogo.

Em relação aos conteúdos ligados à formação da autonomia, em geral, alguns professores acham que simplesmente deixando o aluno criar estará incentivando-a. Mas a grande parte dos professores não falaram sobre como articulam seus conteúdos à prática da autonomia. Para nós autonomia é uma conquista, diretamente ligada à conquista da liberdade e começa pelo direito à auto-determinação, de se permitir que o indivíduo seja autor de suas próprias ações e portanto sujeito ativo, participante e contestador. Ao levar seus alunos a pensarem criticamente sobre determinado conhecimento da cultura corporal, o professor na realidade estará auxiliando-os a construir um pensamento próprio e um discurso autônomo sobre a realidade que os cercam.

Em relação ao incentivo à cooperação durante as aulas de educação física, grande parte dos professores (68,5%) o fazem de forma limitada: através da ajuda que o aluno oferece ao professor para carregar os materiais, ou pedindo que os melhores alunos cooperem com aqueles que tem mais dificuldade durante alguma atividade esportiva. A cooperação aparece apenas na mecânica dos jogos, espontaneamente sem ser intenção do professor promovê-la. Alguns entrevistados (25,8%) afirmam que predomina o estímulo à competição durante as aulas de educação física. A partir dessas afirmações, o professor ao não estimular nas crianças a reciprocidade, a solidariedade, o sentido de coletividade, a tomada de decisões, a capacidade de elaborar e organizar seus pensamentos, reforça a competição e o individualismo. Com esta prática, estar-se-á na verdade reproduzindo injustiças sociais com o incentivo da competição que elimina e discrimina os considerados menos hábeis.

Para concluirmos, destacamos alguns dados relevantes na fala de alguns professores que sobretudo a valorização salarial, um projeto político-pedagógico com objetivos de mudança, a democratização da gestão escolar pública e a mudança nos currículos de formação superior, são elementos essenciais ao se discutir a formação para a cidadania e melhoria da qualidade de ensino, pois afetam diretamente cada professor e suas perspectivas profissionais. Apenas uma pequena minoria demonstrou uma consciência crítica e compromisso político. O grande coletivo se apresenta com um perfil de consciência ingênua e com dificuldades teóricas para analisar a prática educativa e sua função social. Não compreendem por exemplo, como sua disciplina foi se construindo ao longo da história e agem sustentado por uma visão simplista e difusa da educação física escolar. O professor por não se considerar um intelectual, deixa de possuir critérios definidos para selecionar seus conteúdos de ensino, e não dominar conceitos-chaves do repertório educacional entende que é no puro fazer prático que a educação física escolar se sustenta.

A partir dessas constatações, reafirmamos que ao não agir como sujeito de suas ações, não participar ativamente nas decisões dentro da escola, desconsiderar valores e práticas necessários à formação para a cidadania em uma perspectiva crítica e superadora, os professores de educação física desconhecem que de uma forma ou outra estão participando também da construção da história dos homens e da sociedade onde vive.

Mais do que nunca a cidadania do trabalhador brasileiro precisa ser construída na luta pelo atendimento de necessidades básicas de sobrevivência, como também do sonho de se construir uma sociedade mais justa, mais humana e mais digna de se viver. Então qual seria a saída?

Para nós, em primeiro lugar é preciso situar com objetividade os problemas e buscar coletivamente as soluções para resolvê-los, seja quanto à formação inicial e continuada de professores, seja quanto à organização do trabalho escolar e da ação pedagógica da educação física. A formação para a cidadania é um processo contínuo de luta e aprendizagem pela afirmação de direitos individuais e coletivos no campo dos conflitos sociais e nele a defesa pela escola pública, verdadeiramente democrática e com autonomia para construir seu próprio projeto político-pedagógico. A concretização desses pressupostos caminham juntos com uma vontade política e uma prática social comprometida com a transformação, isto já seria um bom começo.

Bibliografia:

- ARROYO, Miguel G. et alii. **Educação e cidadania**, São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- AUTORES, Coletivo de. **Metodologia do Ensino de Educação Física**, São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**, Campinas SP: Editora Autores Associados, 1994.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr.. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Editora Loyola, 1988.
- HAGUETTE, Tereza Maria F. **O Cidadão e o Estado: a construção da cidadania brasileira**, Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 1994.
- LOPES, Eliane Marta S.T.. **Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. São Paulo: Editora Loyola, 1981.
- NEAL, Fred W. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- PÁDUA, Maria Terezinha de Souza. **Enfoque sociológico do currículo: análise de um caso**, Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.

Endereço: Rua T-36 c/ T-13 n. 3855 Q. 165 L1-5 AP. 301-A - Setor Bueno
Goiânia- GO - CEP: 74230-010

GTT.1.6. A INCORPORAÇÃO DA ALTERIDADE COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Katia Rubio*
Jocimar Daolio**

Resumo: *Este trabalho discute a construção da cidadania a partir da consideração de si-próprio em relação ao e com o Outro. Nessa perspectiva, o conceito de cidadania é ampliado para além da igualdade de direitos, levando à aceitação da alteridade como valor fundamental, alteridade que é aqui definida como a consideração das diferenças entre os indivíduos. Assim, a condição para o pleno exercício da cidadania é o direito à diferença. A dinâmica e a concretude desse processo ocorrem por meio do corpo, esse depositário de tudo o que o homem é, tanto no aspecto biológico quanto no aspecto simbólico valorativo. É a alteridade sendo inCORPORada pelo indivíduo nesse embate, por vezes injusto, das relações humanas.*

Uma discussão sobre cidadania não se faz sem antes passar pelo cidadão, uma vez que a primeira é uma qualidade ou estado do segundo. A prática da cidadania passa pelo desenvolvimento, apercepção¹ e apropriação da consciência e do corpo do indivíduo para que sua relação com o social se dê de forma plena e construtiva.

Cidadania seria então o direito de desfrute da condição de cidadão que o Estado permite? Entendemos que não! Cidadania é mais que isso, uma vez que para seu desenvolvimento não basta apenas a formulação de um conceito próprio de liberdade, espaço e limites. Para seu exercício pleno faz-se necessária a consideração de si-próprio em relação ao e com o Outro.

Para Arendt (1990), o conceito de cidadania apela a:

"(...) destinos e projetos historicamente compartilhados, a processos de conquistas coletivas e à igualdade, mas também ao princípio da alteridade, baseado na concepção da universalidade, cujo fundamento é o direito a ter direito" (p.).

Universalidade e alteridade parecem se confrontar na medida que o primeiro diz respeito ao todo, enquanto que o segundo diz respeito, especificamente a uma parte, ou melhor, a uma das partes que compõe esse todo. Mas a cidadania só se dá na medida em que cada um, atribuído de sua função, ao se colocar em movimento, se percebe como integrante de um todo e responsável pelo seu andamento, como numa orquestra, onde cada um dos músicos interpreta sua partitura, mas com consciência de que os outros músicos executam cada um a sua parte dentro de uma obra maior que é um concerto ou sinfonia.

De acordo com a reflexão de Sawaia (1994), a cidadania faz supor igualdade de direitos, e considera dentre os mais importantes o direito de viver a própria vida e ser único e diferente dos demais. Para a autora, a cidadania não é apenas uma questão de persuasão ou opção puramente racional entre virtude e pecado. Ela é vivida como necessidade do Eu, como desejo. Mesmo agindo em nome do bem comum, essa atividade implica motivação individual.

* Escola de Educação Física da USP

** Faculdade de Educação Física da UNICAMP

¹ Para Schilder (1980), apercepção não deve ser confundida com uma mera percepção. Embora também chegue à consciência por meio dos sentidos, existem figurações e representações mentais envolvidas.

Ser único e diferente sugere uma reflexão sobre “quem sou” e “onde estou”, permitindo a percepção do indivíduo na sua integralidade, com as suas propriedades subjetivas, distinguindo-se do Outro, porém respeitando a diferença implícita nessa relação.

Sawaia (1994) propõe que se inclua o conceito de alteridade ao de cidadania, como forma de evitar a cristalização desse conceito em categorias fetichizadas. E para que esse objetivo seja alcançado deve-se entender alteridade como diversidade em si mesmo, alteridade que foi desvirtuada em luta por si mesmo, equivalendo à luta contra o Outro. Com essa perspectiva, o conceito de cidadania é ampliado para além da igualdade de direitos, incorporando a alteridade como valor fundamental.

A alteridade é o caminho para se compreender a totalidade, tendo como referência o indivíduo. Esse caminho passa pela compreensão de espaços e limites de si e do Outro, que vão do plano das idéias à realidade concreta.

Tanto a compreensão da abrangência de conceitos como o limite da realidade passam pela via da consciência, que Rolnik (1994) afirma ser a dimensão de nossa subjetividade, que nos dá a possibilidade de nos guiarmos no mundo. Ela é um instrumento do conhecimento visível e tem como recurso o conhecer através da representação, utilizando para isso o canal verbal ou o simbólico.

A apreensão desses conceitos para uma prática coerente passa pelo plano das idéias, onde se pode elaborar concepções como indivíduo/coletivo, respeito/agressão e também pelo plano corporal onde o indivíduo experimenta a expansão - ou restrição - dos limites tidos como físicos, mas que circunscrevem sua interação com o mundo. Conceber a alteridade integrando o mundo das idéias com o universo corporal pode parecer óbvio, no entanto, chega a causar espanto. E cada vez que nos deparamos com o novo, com aquilo que é desconhecido, faz-se necessária uma reorganização para sua assimilação. Isso porque estão sendo geradas em nós sensações inéditas no plano da consciência e da afetividade.

Rolnik (1994) diz que esses estados inéditos, estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura, repercutem no plano corporal em sua forma atual, exigindo a criação de um novo corpo enquanto existência, sensação, pensamento e ação, que absorva este impacto e seja capaz de torná-lo “conhecível”. E cada vez que isso acontece nos tornamos Outros.

Nessa perspectiva, a alteridade é um processo de construção que, por ser subjetivo, sempre esteve restrito ao mundo das idéias quando, na verdade, este processo se materializa no corpo, que é o mediador com o meio social.

Seguindo nessa linha de discussão sobre a alteridade, porém utilizando outro referencial, encontramos Byington (1992), que afirma que não podemos entender a relação democrática Eu-Outro sem a participação da consciência tanto individual quanto coletiva nessa discussão. Nesse sentido, sugere a concepção do Arquétipo da Alteridade, como o Arquétipo da Democracia, cujos componentes básicos são a igualdade, a liberdade e a totalidade, e seu princípio essencial é o chamado para o encontro.

O autor justifica esse dinamismo falando:

(...) da igualdade, não no sentido de tudo ser a mesma coisa, mas de haver oportunidades iguais para a expressividade do Eu e do Outro com suas diferenças preservadas. Liberdade, sem a qual é impossível a plena expressividade do Eu e do Outro na sua interação dialética. Totalidade, porque essa busca de expressividade e encontro pleno impulsiona o Eu e o Outro permanentemente a uma realidade que os transcende e abrange” (Byington, 1992, p.).

Dentro desse dinamismo da alteridade, a personalidade e a cultura adquirem a

capacidade de perceber a dualidade do Eu em interação criativa com a dualidade do Outro, proporcionando ao **self**² a abertura para a dúvida permanente na qual o Eu revela seu lado seguro, conhecido e forte, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso aos seus aspectos inseguros, pouco conhecidos e vulneráveis.

Perceber e conviver com esses dois aspectos da personalidade provoca no Eu e no Outro uma atitude de renúncia do egoísmo e do narcisismo, partindo para uma interação dialética com suas respectivas dualidades em busca de uma síntese que os abrange e transcende. Assim, a alteridade é permeada na sua totalidade pela vivência com o outro, e essa coexistência é imprescindível para que o Eu chegue ao todo.

Considerar as polaridades - certo/errado, bem/mal, satisfação/frustração - é, na verdade, o primeiro passo para facilitar a aproximação do Outro, que traz junto de si a necessidade de *deparar-se com o diferente, o novo ou o oposto*. O respeito a essa condição transforma o viver em conviver, operação em cooperação e o individualismo em individualidade.

Apropriar-se desse processo faz com que um sujeito alcance o que Jung (1990) chamou de individuação, que significa tender a tornar-se um ser realmente individual, entendendo por individualidade a forma de nossa unicidade, a mais íntima e irrevogável, a realização de si-mesmo. *O si-mesmo, no entanto, compreende infinitamente mais do que um simples Eu*. Para Jung, "(...) a individuação não exclui o universo, ela o inclui" (p.). Ao incluir o universo no seu conceito de individuação, Jung sela as relações de convivência e de respeito às diferenças.

A ALTERIDADE E O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO

A experiência da unidade nos leva a pensar no homem como uma totalidade, mas, ao mesmo tempo, mutável, que integra os sentimentos, os pensamentos e as ações. Segundo Gonçalves (1994), não existe pensamento separado da ação e de sentimentos, nem ação sem pensamento e sentimento. Estas dimensões estão sempre presentes em todas as manifestações da vida humana, sendo possível separá-las apenas teoricamente. Alma e corpo são, assim, duas formas de ser, que se revelam no homem como uma unidade, e sendo um fenômeno da ordem vital, o corpo humano está integrado à ordem do espírito. Para a autora afirmar que a corporeidade é a forma de o homem ser-no-mundo não implica uma negação da transcendência e imortalidade do espírito, mas a afirmação de que é impossível a existência do homem no mundo sem um corpo. Entretanto, o corpo não é um objeto entre outros, mas é o próprio ser do homem impregnado pela subjetividade que o anima.

O corpo recebe, desde o instante da concepção, algumas impressões (*printing*) do indivíduo, sejam elas filo ou ontogenéticas. As marcas sociais podem ser percebidas desde a gestação, e situações como má nutrição ou alterações dos estados emocionais da mãe nessa fase podem proporcionar à criança registros no seu EU (corpomente) que ela carregará consigo ao longo de sua vida. Nesse sentido, Medina (1987) nos diz que o corpo é apropriado pela cultura e vai sendo, cada vez mais, um suporte de signos sociais, sendo modelado como projeção do social.

De acordo com Rodrigues (1986), o corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. Isto porque cada sociedade configura o corpo

² Para Jung (1990), o **self** é "(...) o arquétipo central da ordem, da totalidade do homem. É o centro e a circunferência completa que compreende ao mesmo tempo o consciente e o inconsciente: é o centro dessa totalidade, como o eu é o centro da consciência. É também a meta da vida, pois é a expressão mais completa dessas combinações do destino que se chama: *Indivíduo*" (p.358).

desejado de uma forma específica. Assim, o mesmo patrimônio biológico que torna todos os homens membros de uma mesma espécie, também os torna culturalmente diferentes.

Todos os homens do mundo possuem as mesmas características físicas e não teríamos dúvidas em reconhecer qualquer um deles como homem. Entretanto, o seu corpo também expressa suas características diferenciais em relação à sociedade em que vive, sexo, idade, classe social, gostos, valores, crenças etc. É Geertz (1989) quem afirma:

(...) entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela cultura (p.62).

O que o autor quer dizer é que, diferentemente dos outros mamíferos, no homem não existe um comportamento natural padronizado. O potencial genético humano fornece apenas respostas gerais, e não consegue abranger as várias singularidades em que os homens estão dispostos no mundo. Segundo o autor, a sociedade oferece um gabarito cultural, que permite ao homem responder às várias solicitações do seu meio.

Nesse sentido não se pode analisar qualquer comportamento humano de forma absoluta e universal. Afirmar a beleza de um corpo é assumir, consciente ou inconscientemente, alguns padrões de beleza devidamente convencionados. Tomar um gesto corporal como correto implica um acordo e um aceite das regras, muitas vezes implícitas, que o suportam e dão sentido a ele. Isso serve para os conceitos de higiene, de sagrado, de nojo, de beleza, de erotismo, de bom gosto, enfim, de qualquer noção humana, que é também fruto de construções culturais específicas.

Em outros termos, o que define corpo não são suas semelhanças físicas, mas a forma como os conceitos e as definições a seu respeito são construídos culturalmente. Definir o corpo como um conjunto de cabeça, tronco e membros é tão óbvio quanto inútil. Corpo é aquilo que uma sociedade específica, ou um grupo determinado, quer que ele seja, devido às suas crenças, valores e tradições dinamicamente presentes na vida social de um grupo particular.

Marcel Mauss (1974), em seu clássico conceito de Técnicas Corporais, afirma que os membros de cada sociedade, tradicionalmente e ao longo do tempo, fazem uso do seu corpo de uma forma específica. Devido a essas características continuamente construídas, Mauss incluía o corpo e os gestos dentro do conjunto das técnicas culturais, expressando a própria dinâmica da sociedade em que ele está inscrito.

É nesse sentido que se pode afirmar que no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Como sabemos, o corpo não se constitui somente em natureza biológica. O corpo é, ao mesmo tempo, natureza e cultura, uma vez que, além do patrimônio biológico universal, ele expressa também a dimensão simbólica específica de um dado contexto social (Daolio, 1995).

Portanto, atuar no corpo implica necessariamente atuar sobre a sociedade da qual ele faz parte. Qualquer prática institucional sobre o corpo - recreativa, educativa, reabilitadora ou expressiva - deve ser pensada nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma mecânica e reducionista. A Educação Física, tradicionalmente, sempre atuou a partir da dimensão cultural relativa às questões corporais do homem. Aliás, o próprio termo Educação Física sugere uma intervenção cultural sobre a dimensão biológica do homem. Entretanto, ao considerar o corpo humano como sendo exclusivamente biológico, entendia a cultura como externa a ele, apenas como um complemento, perdendo a dimensão dos significados que esse corpo, por ser um corpo humano, sempre representa. O esforço atual dos estudiosos da área é o de resgatar a dimensão cultural do corpo humano, não negando o aspecto biológico que o homem

obviamente possui, mas considerando-o como dotado de valores sócio-culturais.

Retornando à questão da alteridade, resta saber a relação que esta apresenta com o corpo visando à construção da cidadania. Já vimos que o mesmo corpo que torna os homens iguais e membros da mesma espécie animal, também os torna diferentes, e não há nisso qualquer paradoxo porque igualdade e diferenciação são dois aspectos de uma mesma questão. Ora, a condição para o pleno exercício da cidadania, como já vimos, é justamente o direito à diferença. É no corpo que essas duas dimensões - igualdade e diferença - estão simultânea e indissociavelmente presentes, uma dando sentido à outra. Na medida em que a igualdade é tomada como critério de análise, é possível perceber a diferenciação e vice-versa (Daolio, 1995).

Em outros termos, o corpo expressa a unidade e a pluralidade inerentes às relações humanas. Cada indivíduo, ao se reconhecer como único, reconhece também a unidade dos outros com quem convive. A cidadania pressupõe o intercâmbio entre indivíduos, ao mesmo tempo, únicos e plurais. Se esta necessária compreensão se dá pela via intelectual, a dinâmica e a concretude do processo ocorrem por meio do corpo, esse depositário de tudo o que o homem é, tanto no aspecto biológico quanto no aspecto simbólico valorativo. É a alteridade sendo INCORPORADA pelo indivíduo nesse embate, por vezes injusto, das relações humanas.

Referências Bibliográficas:

- ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 1987.(no texto, consta 1990).
- BYINGTON, C. A. B. A democracia e o arquétipo da alteridade. Palestra proferida no Seminário e Fórum Nacional Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo, 1992. (mimeo.).
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GONÇALVES, M. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
- JUNG, C. G. Memórias, sonhos e reflexões. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo. EDUSP, 1974. 2v.
- MEDINA, J. P. S. O brasileiro e seu corpo. Campinas: Papirus, 1987.
- RODRIGUES, J. C. Tabu do corpo. 4ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M. J. P. A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAWAIA, B. B. Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial. In: SPINK, M. J. P. A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHILDER, P. A imagem do corpo. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

Endereço: Katia Rubio

Rua Francisco Pedroso, 115 - CEP: 02960-010 - São Paulo - SP

GTT.1.1.7. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: A POLÊMICA DO DISCURSO SUPERADOR.

Roseane Soares Almeida*

Resumo: Práticas pedagógicas com proposições crítico-superadoras da Educação Física poderão contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico escolar? Esta é a questão básica deste estudo. Para identificar as condições de produção dessas práticas, tomei como categorias explicativas as possibilidades e limites da realidade escolar. Como sujeito do processo, construtor/reprodutor dos sentidos, os professores. Como elemento constitutivo do projeto da escola, a organização do trabalho pedagógico. E como objeto de análise empírica, os discursos dos professores. Esses discursos apresentaram a polêmica como característica imanente, definindo um equilíbrio tenso entre os interlocutores (professores), na disputa pelo objeto (os projetos), e os diferentes sentidos produzidos na escola.

Este estudo tem por interesse a problemática das práticas pedagógicas da disciplina Educação Física na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Este interesse justifica-se pela:

1. minha experiência de professora de 1º e 2º graus, na busca de mudanças qualitativas e significativas para o ensino da Educação Física e para a melhoria da escola como um todo.
2. compreensão teórica de que, para conhecer melhor a realidade na qual vivemos, necessariamente, teremos que passar pela tarefa de interpretar, de sistematizar e intervir nesta realidade.
3. e ainda, porque reconheço que a teoria da Educação Física & Esporte desenvolve-se com categorias da Prática Pedagógica.

Tomando por base estudos de Marx (1997) e Vigotsky (1988), entendo que os seres humanos, dentro dos limites históricos que lhes são impostos pelas conjunturas, estão sempre produzindo circunstâncias novas no seu existir, numa intervenção dinâmica no mundo, a partir da qual se determinam mutuamente, a realidade e a consciência.

Partindo desta compreensão teórica, foram definidos três eixos explicativos da prática pedagógica da Educação Física: a prática pedagógica - como base teórica da reflexão; o Projeto Político-Pedagógico - como finalidade da prática pedagógica do professor; o discurso polêmico - como característica das práticas pedagógicas com proposições crítico-superadoras, no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Observo que a prática pedagógica, numa avaliação geral sobre o contexto educacional brasileiro, tem apresentado proposições e soluções que, até hoje, não têm resolvido os problemas cruciais das escolas, especificamente, as de primeiro e segundo graus, de diferentes sistemas de ensino. São diversos os problemas: o analfabetismo, a ineficiência escolar, a exclusão e a marginalização do aluno, constituindo-se como característica imanente à atual ordem do sistema escolar.

Tommasi, Warde, Haddad (1996), em estudos recentes, apontam o fracasso e a subsunção das políticas educacionais aos ditames de instituições financeiras como o Banco Mundial e o BIRD.

Pesquisadores da área educacional, como Freitas, 1995; Veiga, 1995; Weber, 1995 e Ortega, 1997, entre outros, vêem apontado a importância de estudos sobre a prática pedagógica

* Mestre/Colégio de Aplicação/UFPE/ LOEDEFE

dos professores e o processo de organização do trabalho pedagógico dos mesmos, para o desenvolvimento da teoria pedagógica.

No campo da Educação Física, identifico nos últimos anos, precisamente as décadas de 80 e 90, o surgimento de debates mais críticos sobre a função e o valor da disciplina Educação Física no currículo escolar.

Em diferentes debates, observo que há dificuldade dos professores em delimitar o papel educativo da mesma.

Profissionais da área como Medina, 1983; Do Carmo, 1985; Ghiraldelli, 1988; Castellani, 1988; Kunz, 1991; Bracht, 1992 e Coletivo de Autores, 1992, têm denunciado o papel predominantemente reprodutor da prática pedagógica da Educação Física e a função social da escola capitalista.

Em geral a prática pedagógica da Educação Física na escola vem sendo desenvolvida a partir de ações de profissionais que :

1. segundo Medina (1983), demonstram um nível de consciência ingênua, com proposições a-históricas, a-críticas e a-políticas, desde a formação inicial até seu exercício no sistema escolar;
2. Para Ghiraldelli (1988) e Do Carmo (1985), o conhecimento apresenta-se inerte, diante dos avanços científicos em geral e, especificamente, em relação as diferentes tendências pedagógicas que permeiam o sistema educacional, isolando a Educação Física deste contexto, caracterizando-a também como a-histórica, a-crítica e a-política
3. Castellani (1988); Kunz (1991) e Bracht (1992) apontam a defasagem entre teoria e prática, como consequência da fragmentação do trato como o conhecimento e da fragilidade dos seus referenciais teóricos e ideológicos que vêm justificando suas práticas;
4. as avaliações sobre a formação acadêmica e a produção teórica de pós-graduação, denunciadas em estudos de Souza e Silva(1990) e Taffarel(1993), revelam a forte influência da linha positivista, decorrendo desse processo de formação a dificuldade dos professores articularem o conhecimento adquirido na formação com problemas e necessidades da prática pedagógica da Educação Física escolar.

Estes problemas caracterizam a Educação Física escolar no Brasil. Profissionais da área, em nível nacional e local, reconhecem e sentem a necessidade de mudanças nas suas práticas pedagógicas para resolverem problemas básicos no trabalho cotidiano. É importante destacar que não se trata de mudanças de método ou de enfoque, mas da necessidade de mudar o processo de trabalho da Educação Física na escola.

Reconheço nos estudos citados contribuições em diferentes níveis para a Educação Física escolar, com reflexões e até pistas propositivas para a prática pedagógica da Educação Física, no entanto, identifico a necessidade premente de estudos que priorizem como referência, como base teórica, o contexto da prática pedagógica, especialmente, a de primeiro e segundo graus de ensino.

Há a necessidade imediata de que sejam viabilizados estudos e proposições que sistematizem e orientem a ação do professor. Neste sentido, este estudo, procura contribuir com a problemática destacada, na medida em que toma como objeto de investigação, a prática pedagógica do professor de Educação Física, de primeiro e segundo graus, na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os problemas da Educação Física não podem ser pensados isoladamente. A superação dos problemas e as mudanças terão que, necessariamente, passar por questões pertinentes a organização do trabalho pedagógico, pela dinâmica curricular, pelas normas e pela legislação. É um desafio complexo a ser assumido em situações muitas vezes adversas, nas quais as questões de salário, de estabilidade e seguridade, de condições de trabalho, de formação, estão

organizadas em decorrência das políticas educacionais, ajustadas aos interesses de instituições financeiras, segundo dados apontados por Tommasi, Warde e Haddad (1996).

É um desafio! E em face desse desafio, delimitei como problemática central: A Contribuição da Prática Pedagógica na Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A busca de mudanças pressupõe perspectivas, definição de projetos. Um projeto pressupõe um planejamento, uma intenção de realizar algo, que pressupõe, conseqüentemente, rupturas com o presente e promessas para o futuro. Tomando por base os estudos de Veiga (1995), um projeto

“...busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico.” (p.13).

Ao tomar a Educação Física escolar comprometida com mudanças necessariamente teremos que delimitar que realidade se quer mudar, o que temos, o que necessitamos, delimitando princípios, para assim, definir melhor nossas atividades práticas, nosso cotidiano, nossas possibilidades históricas.

De acordo com Freitas(1995), a realidade da escola configura-se a partir da organização do trabalho pedagógico. É preciso, portanto, desvelar tal organização.

Partindo desta compreensão teórica, procuro dar respostas as seguintes questões: é possível reconhecer na prática pedagógica dos professores as possibilidades de superação da atual prática pedagógica da escola? Como identificar e reconhecer tais mudanças? Que possibilidade de intervenção tem o professor no processo de construção da prática pedagógica da escola?

Encontro respostas à estas questões a partir dos estudos de Veiga (1995). Esta aponta a necessidade e possibilidade da escola ser pensada como **“lugar de concepção e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base nos alunos” (p.11-12).**

Faz-se necessário essas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem tal iniciativa, mas, sim, que dêem a escolas condições necessárias para ir adiante.

O Projeto Político-Pedagógico da escola não pode ser outra coisa senão a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Essa organização do trabalho pedagógico se dá na relação da organização da escola como um todo e como organização da sala de aula. Veiga destaca a necessidade de compreender a prática pedagógica a partir dos **“pressupostos de uma teoria crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da Educação e do ensino de nossa escola.” (p.14).**

Identifico a necessidade de analisar os elementos constitutivos, básicos, para a organização do trabalho pedagógico, pois, os mesmos, poderão trazer **“contribuições relevantes para a construção do Projeto Político-Pedagógico.” (p.22).** As finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação, foram, assim, as referências básicas para identificar o processo de intervenção e construção das práticas pedagógicas dos professores, na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Considerando tais pressupostos, tomei como hipótese central de estudo o fato de que: para construir práticas pedagógicas que contribuam com o Projeto Político-Pedagógico o professor necessita identificar e reconstruir a organização do trabalho pedagógico na escola.

Partindo desta hipótese, delimitei inicialmente, a organização da sala de aula na relação com os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Neste recorte, identifico

a necessidade de reconhecer o professor *"como sujeito social, que, querendo ou não, mediante situações de interação e comunicação, constrói-se participando da consciência de grupos e de coletividades"* (Leithaeuser apud Weber, 1994, p. 07).

Portanto, neste estudo, o professor é objeto/sujeito da pesquisa, considerando que para haver mudanças em uma dada realidade, é necessária a intervenção de sujeitos sociais, determinados e determinantes da cultura humana. É na ação prática que os sujeitos, através de suas relações com o mundo, com os objetos e com outros sujeitos, produzem e reproduzem os bens culturais e os sentidos.

Partindo dos professores, das suas práticas pedagógicas e dos seus discursos, tomei como objetivo geral de pesquisa:

Reconhecer limites e possibilidades da prática pedagógica da Educação Física na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

E como objetivos específicos:

- a) ***analisar os discursos dos professores, valendo-me dos procedimentos metodológicos da análise do discurso, para reconhecer pontos polêmicos;***
- b) ***relacionar os pontos polêmicos do discurso dos professores com a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.***

Estes objetivos tiveram como preocupação, buscar respostas acerca da problemática identificada inicialmente: Há possibilidades do professor mudar sua prática pedagógica no atual contexto? Como identifica-las e reconhece-las?

Tais questionamentos foram sistematizados a partir do seguinte caminho metodológico:

- da delimitação de categorias explicativas dos limites e possibilidades da realidade;
- da delimitação de categorias empíricas, consideradas a partir do: o trato com o conhecimento, a estrutura das práticas, a organização da disciplina, a contribuição da disciplina para a escola, e o processo de avaliação;
- dos discursos dos professores, tomando por base os estudos de Minayo e Oriandi, que apontam a linguagem como *"forma de conhecimento e interação social"*.

O estudo realizado em quatro escolas, com nove (09) professores de Educação Física de diferentes instituições do sistema escolar de ensino de Pernambuco (Federal, Particular, Estadual e Cooperativa), permitiu organizar um quadro geral e um quadro específico das práticas pedagógicas de cada escola. Partindo das categorias empíricas: o trato com o conhecimento, a estrutura das práticas, a organização da disciplina, a contribuição da disciplina para a escola, e o processo de avaliação, foi possível concluir, num quadro geral que:

1. na **sistematização e organização do conhecimento**, no currículo escolar, encontramos *possibilidades concretas de intervenção dos professores. Justificado tal fato pela própria função de trabalho do professor na escola, ou seja, o ensino.* Mas contraditoriamente, este, também está limitado pelas relações da lógica capitalista de trabalho social;
2. na **estrutura e organização pedagógica/administrativa** das escolas encontram-se fatores limitantes significativos. Neste aspecto, há um nível muito baixo de autonomia do professor, no que se refere a proposições e resoluções crítico-superadoras dos problemas da escola;
3. no contexto escolar de conflitos, os professores avaliam suas **contribuições**. Estas se caracterizam pelo papel articulador e elaborador de proposições e de ações no interior da escola. As contribuições identificadas, expressam a possibilidade concreta do professor tratar as contradições inerentes ao contexto escolar, tais como: as diferentes visões de conhecimento, diferentes meios de organização das disciplinas, das instâncias deliberativas, de avaliação e de relações de poder;
4. no que se refere ao processo de **avaliação**, este revela-se como fator imprescindível para ações e decisões coletivas da escola. Este é um eixo básico, para se conhecer a realidade e os

problemas da escola, para compreendê-los e explicá-los criticamente, e, assim realizar proposições crítico-superadoras, que queiram superar os limites da atual organização do trabalho pedagógico da escola.

Em síntese, os professores destacam, nas seus discursos, possibilidades concretas de *superação da atual organização do trabalho pedagógico da escola*, destacando ações voltadas para:

- A construção de uma visão interdisciplinar da escola;
- Ações e decisões que privilegiem o coletivo da escola;
- Organização e gestão democrática da escola;
- Processo avaliativo sistematizado e processual;
- Valorização do magistério através de capacitação, formação continuada e intercâmbio com instituições formadoras.

Como fatores limitantes destes contextos, encontra-se os processos de burocratização administrativas e das políticas públicas estabelecidas por diferentes interesses e objetivos, externos e internos da escola.

Este é um quadro geral de diferentes escolas. É uma leitura de contextos particulares, mas que têm identidade geral, no momento que representam um coletivo de professores, que, ao buscarem instituir na prática pedagógica possibilidades concretas de ação, tomaram por base o discurso, crítico-superador, portanto, é um processo de construção, de busca, o qual deve ser valorizado pelo seu esforço de mudanças superadoras.

Num quadro mais específicos, de cada uma das escolas, foi possível dados significativos destas práticas.

São dados conclusivos de cada sistema escolar, que foram definidos ou pela sua citação explícita no discurso das entrevistas, ou pela leitura geral dos dados fornecidos nos outros procedimentos investigativos da pesquisa.

Ao delimitar o quadro específico de cada um dos sistemas de escola, participantes da pesquisa, verifiquei duas características implícitas a sua definição: os dados apresentam eixos comuns em todas as escolas e especificidade diferenciadoras de superação e limites da prática pedagógica. Há diferentes avanços, diferentes problemas em cada uma dessas escolas.

Na **Escola Federal**, foi possível verifica ações superadoras na sua prática pedagógica, pelo fato da mesma possuir uma estrutura física de qualidade, pela elaboração de projetos para o desenvolvimento de ações acadêmicas e pedagógicas, e pela definição de um referencial teórico, que dá subsídios para a sua prática pedagógica e para a produção e sistematização de experiências significativas ao contexto escolar. Seus limites foram localizados nas relações internas e externas dos sujeitos do sistema escolar.

A **Escola Estadual** apresenta, como especificidade de sua prática pedagógica, os limites impostos à mesma. São limites estruturais de relações de trabalho internas e externas à escola, de relações de poder internas e externas do sistema escolar e condições estruturais da organização de trabalho do professor. Tais limites dificultam avanços mais significativos no contexto da escola pública estadual.

A **Escola Cooperativa** tem uma proposta de gestão escolar alternativa, que defini sua especificidade em relação aos outros sistemas. Tal contexto possibilita concretamente: proposições alternativas de utilização do espaço das aulas de Educação Física e integração da disciplina Educação Física com outras disciplina pela organização dos ciclos e de temas geradores. Os limites da experiência têm como especificidade a escassez de recursos, decorrente de sua própria filosofia de trabalho: ensino de qualidade e gestão democrática. As condições externas dos pais, dos professores, não permitem maiores mensalidades, nem os salários dos

professores são suficientes para haver dedicação exclusiva.

A **Escola Particular** tem como especificidade uma estrutura física de qualidade, o que possibilita experiências qualitativas no processo de sistematização do conhecimento, peculiar à disciplina.

Esse contexto, juntamente com a busca da qualificação dos professores, permite que experiências qualitativas sejam desenvolvidas no interior da prática pedagógica. O limite essencial a ser superado no conjunto da Escola Particular é a lógica das relações de trabalho da escola do sistema capitalista: o contrato de trabalho, em que um dirige, a direção da escola, e outro executa, produz.

Nas suas especificidades, cada escola define o seu Projeto Político-Pedagógico da Educação Física escolar, a partir da definição dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico.

Esses elementos apresentam-se essenciais na avaliação do processo de construção da prática pedagógica crítico-superadora, a qual só é possível na medida em que vai superando os seus limites internos e externos, ou seja, as relações do contexto escolar e as relações com o contexto social mais amplo. A prática pedagógica é decisiva para a qualificação da escola, no cumprimento do seu papel social: a socialização dos bens culturais e a formação do cidadão.

O estudo de contextos específicos, possibilitou a sistematização de dados que confirmam a importância da interação de uma dada disciplina na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. É possível afirmar que, para superar a atual organização do trabalho pedagógico, o professor necessita compreender o movimento contraditório entre possibilidades e limites da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os dados coletados confirmaram a necessidade de interação entre as práticas pedagógicas superadoras e a organização do trabalho pedagógico, determinado pelas estruturas organizacionais da escola. Nos discursos, os professores identificam contribuições que a organização da sua disciplina vem dando no conjunto da escola. São contribuições como:

- participação nos momentos avaliativos;
- proposições que priorizam outras relações entre disciplinas e professores, como construção de uma visão interdisciplinar a partir da sistematização de momentos coletivos;
- *questionamento sobre as formas avaliativas priorizadas na aula;*
- construção e redimensionamento dos espaços físicos da disciplina e de momentos importantes no cotidiano da escola (recreação);
- propostas que redimensionam a forma de organização do tempo escolar (ciclos); e a integração de atividades comuns (festas, gincanas, tema gerador);
- preocupação com a sistematização e com o aprofundamento teórico; busca de melhoria da formação acadêmica e profissional.

Tais possibilidades encontram-se diretamente limitadas pelas estruturas da organização escolar. Os diferentes interesses e objetivos no interior da escola, as relações hierárquicas e autoritárias com setores externos da escola, a descontextualização das políticas públicas em relação aos interesses, necessidades e objetivos internos da escola, bem como a lógica social estabelecida pelas relações capitalistas, confrontam as possibilidades superadoras que estão sendo gestadas na escola.

A interação necessária passa pela necessidade de compreender esse movimento contraditório entre possibilidades e limites da prática pedagógica na direção do Projeto Político-Pedagógico escolar superador. Sem essa compreensão, observamos definições e decisões ambíguas e as vezes legitimadoras no processo de intervenção do professor. Estabelece-se aqui a

polêmica entre os diferentes interesses do sujeito, entre os diferentes objetivos e fins da escola e dos diferentes Projetos Político-Pedagógicos, todos disputando diferentes projetos históricos, que *definem concepções de conhecimento, de sociedade e de humanização*.

A consciência dessa relação proporcionará intervenções mais críticas, que darão possibilidades de superação das condições de produção imediatas. Essa é a possibilidade inerente ao papel do professor. A autonomia da escola para gestar e definir proposições que superem seus limites parece ser uma condição premente no processo crítico-superador. Sem autonomia de resolução, que deve ser *democraticamente instituída para todos os sujeitos que compõem o contexto*, a escola terá limites determinantes para a superação da atual organização do trabalho pedagógico.

E, por fim, sem políticas públicas que atendam aos reais interesses da escola, através de relações democráticas, de igualdade/ liberdade de decisões dos sujeitos envolvidos, os limites se aprofundam, resultando em problemas, que vemos sendo estabelecidos, historicamente, no contexto da escola brasileira. Esses problemas têm suas raízes mais profundas num projeto histórico social mais amplo, instituído sobre as bases do projeto liberal, que não reconhece as diferenças profundas, estabelecidas pelo projeto capitalista das relações de produção econômica, e do sistema político instaurado num país, cuja independência econômica, tecnológica e social ainda não foi construída.

Referência Bibliográfica:

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. SP: Hucitec, 1990.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BURITY, Joanildo. Um roteiro de procedimentos em análise de discurso. (Mimeo). 1995.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: competência técnica e consciência política. Em busca de um movimento simétrico. Uberlândia:UFU,1985.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CHEPTULIN, Alexandre. A Dialética Materialista. Categorias e Leis da Dialética. SP: Alfa-Omega, 1982.
- KUNZ, Eleonor. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí ed., 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. SP:Cortez, 1992.
- ESCOBAR, Micheffi Ortega. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1996(Fese).
- ESCOBAR, Michelli O. FRANÇA, Tereza L. TAFFAREL, Celi N. Z. A história da Educação Física & esporte em construção no Nordeste do Brasil: O caso do LOEDEFE-UFPE. IN: Coletânea, III Encontro da História do Esporte, Lazer e Educação Física: DEF/UFPR : DEF/UEPG: FEF/UNICAMP: CNPQ, 1995. FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus,1995.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP: Loyola, 1988. GOELNER, Silvana V. O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1992. (Dissertação de Mestrado).
- HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 4ª Ed. RJ : Paz e Terra, 1976.
- LOUREIRO, Róbson. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática. Piracicaba, São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 1996 (dissertação).

- MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas, SP: Ed. UNICAMP -Pontes, 2ª ed., 1993.
- MARX, K. ENGELS F. A ideologia Alemã (Feuerbach). 6ª ed. SP: Hucitec, 1987.
- MEDINA, João Paulo S. A Educação Física cuida do corpo ... e "mente". 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Wagner Wey (Org.). Educação Física & esportes, perspectivas para oséculo XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso & Ideologia. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1988
- PERNAMBUCO. Secretária de Educação. Contribuição ao debate do currículo em Educação Física. Uma proposta para a escola pública. Secretaria do Estado de Pernambuco: Michelli Ortega Escobar, coordenador: Recife, 1989.
- SANTIAGO, Anna F. Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores in: VEIGA, Ilma P. (org.) Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SANTOS e SILVA, Valéria Sales dos . A construção da prática pedagógica na Educação Física na perspectiva da cultura corporal. Universidade Federal de Pernambuco, 1996 (dissertação).
- SOUZA E SILVA, Rossana V. De. Mestrados em Educação Física no Brasil. Pesquisando suas pesquisas. UFSM. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado, 1990.
- TAFFAREL, Celi N. Z. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Campinas, SP: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1993 (Tese).
- TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian J. HADDAD, Sérgio (orgs.). O BancoMundial e as políticas educacionais. SP: Cortez, 1996.
- WEBER. Silke. O professor e o papel da educação na sociedade. Recife, agosto, 1994 (mimeo).
- VEIGA, Ilma Passos (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1988

GTT.1.8. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO.

Juliana Maia da Silva¹

Resumo: *Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica demonstram que o desempenho dos alunos brasileiros nas escolas de rede de ensino é inferior a 40% nas capacidades de realizar interpretações. Propondo um estudo qualitativo da PRÁTICA PEDAGÓGICA, descrevemos e interpretamos a cultura pedagógica do cotidiano da sala de aula: entrevistando intensivamente e analisando os conteúdos manifestos. A partir da sistematização dos dados, apresentamos e discutimos com as professoras uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula, baseada na perspectiva pedagógica crítica-superadora (COLETIVO DE AUTORES), onde a sistematização e organização do conhecimento, a partir de vivências e experiências são tratadas de forma a facilitar a organização de dados da realidade dos alunos - 1º ciclo de escolarização. Enfatizamos as percepções e noções básicas, a partir das quais elaboram-se conceitos, classificações, sistematizações e estruturam-se os raciocínios mais complexos da cultura corporal.*

APRESENTAÇÃO

O presente Projeto Específico de ensino/pesquisa-ação articula-se com o Projeto de Pesquisa em desenvolvimento no LOEDEFE - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte -, intitulado "INTERVENÇÃO SÓCIO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE EM COMUNIDADES E ESCOLAS EM REDE. Articula-se também com o NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS do Mestrado em EDUCAÇÃO da UFPE. Busca caracterizar tal prática no âmbito da escola pública, especificamente na disciplina curricular Educação Física & Esporte.

A Problemática central está relacionada com as questões referentes ao comprometimento da qualidade de tal prática e às possibilidades de sua superação qualitativa.

Os Objetivos centrais do trabalho são, portanto, a caracterização da prática atual, a partir das representações sociais de professores, alunos e administradores, das observações de aulas e do exposto em documentos, e a apresentação de uma proposição pedagógica a ser vivenciada e cientificamente acompanhada, a partir da qual serão indicadas as diretrizes para o ensino da Educação Física no currículo escolar. Os procedimentos investigativos decorrem de metodologias qualitativas onde vamos privilegiar a análise de conteúdos das entrevistas, observações e documentos, bem como, a análise dos eventos propostos - aulas, festivais, oficinas, seminários, workshops -, e ministradas nas Unidades de ensino.

Com este trabalho de pesquisa, além de contribuir na escola para o reordenamento da disciplina Educação Física, pretendemos apresentá-lo como monografia de final de Curso e Pré-projeto para estudos de Pós-Graduação.

2. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A Educação Física, assim como os demais componentes do currículo escolar da Escola Pública, deve responder as exigências atualmente colocadas, por uma educação de qualidade e ao que está previsto na Nova L.ci de Diretrizes e bases para a Educação.

A qualidade da Educação vem sendo severamente questionada. Existem dados da realidade que demonstram o comprometimento da aprendizagem dos alunos. As próprias

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física do CCS/UFPE. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

avaliações do MEC. através do Sistema de Avaliação da Escola Básica e Fundamental no Brasil, explicitam esta situação.

A nossa pesquisa inicial, com as observações até aqui realizadas, que foram documentadas e fotografadas demonstram o quanto está comprometido o ensino das escolas publicas.

Encontramos em nossas observações a situação descrita por SANTIAGO (1990) e por ESCOBAR (1997).

Santiago estudou a escola pública de primeiro grau e constatou que o tempo das crianças é burlado. Pouco tempo é empregado no trato com o conhecimento, no desenvolvimento de competências cognitivas, no trato com atitudes e processos de aprendizagem significativos.

Escobar também constata o mesmo na escola observada. Somente 30% do tempo é destinado a tratar de conhecimentos com as crianças.

Nas observações sistemáticas que realizei junto a duas escolas públicas de segundo Graus - Leal de Barros e Diário de Pernambuco constatei mais de trinta motivos para não ocorrerem aulas. Além disto o caso extremo: a escola Leal de Barros foi interdita por três meses.

Somam-se aí, por um lado a responsabilidade do poder público, por outro lado a responsabilidade do corpo docente da escola, e ainda, da comunidade, pais e alunos que agem passivamente frente aos problemas da escola, ou seja, conformam-se com a situação. Sem aulas, ou com aulas onde se emprega pouco tempo para as aprendizagens, as crianças e jovens não são capazes de entender, explicar e intervir no mundo.

Entre os determinantes do comprometimento da Educação são apontados pelos pesquisadores: Políticas Públicas inadequadas e compensatórias, formação inicial e continuada precária, péssimas condições objetivas de trabalho, péssimos salários, condições sócio-culturais dos alunos, inadequação de procedimentos, técnicas, metodologias e falta de tecnologias modernas - meios informacionais e computacionais.

Estes determinantes vem comprometendo a PRÁTICA PEDAGÓGICA nas escolas públicas.

Caracterizamos a PRÁTICA PEDAGÓGICA das escolas públicas, a partir de uma primeira aproximação através de Observações semanais durante os três primeiros semestre de 1996. Acompanhamos as idas a escola, com a orientadora e demais alunos da disciplina Prática do Ensino I do Curso de Educação Física. Ao todo foram 12 (doze) visitas a escola.

O estudo aprofunda-se agora com as representações das professoras. As entrevistas intensivas para analisar o discurso e revelar suas representações deverão permitir um diálogo para novas proposições.

Entrevistei as crianças para identificar seus níveis de elaboração de conceitos ou noções básicas adequadas a idade e ao ciclo de ensino.

Observei aulas, especificamente para perceber as crianças, suas atitudes em grupos e, os processos pelos quais passam.

Com base nestes dados implementei uma unidade de ensino, com o acompanhamento da professora da classe de alfabetização, para melhorar o desempenho cognitivo dos alunos, suas atitudes perante o conhecimento e os processos de produção da prática pedagógica, para melhor utilizar o tempo da criança na escola.

Tratei do conteúdo jogo no primeiro Ciclo de Ensino.

Nesse sentido, o aqui expresso aponta para indicadores da realidade, advindo da análise da PRÁTICA PEDAGÓGICA. Estes dados são encontrados em pesquisas que apontam determinantes da PRÁTICA, como o são, a formação, as condições de trabalho, a legislação, as pressões de grupos de interesse sobre a escola, o processo de trabalho pedagógico, entre outras .

Segundo os professores das escolas existem quatro grandes problemas que influenciam a Prática Pedagógica, a saber:

A). As orientações hegemônicas do projeto histórico capitalista que orienta o projeto de escolarização, o Projeto Político Pedagógico das escolas;

B). As condições de trabalho, a organização do processo de trabalho pedagógico, a normalização;

C). O Currículo escolar - o trato com o conhecimento, os objetivos do ensino-aprendizagem, os procedimentos, métodos e avaliação.

D). A formação continuada que é precária.

Considerando que qualquer processo de mudança nas ações humanas, ou seja, na Prática Pedagógica, implica em uma tomada de consciência sobre os problemas, estamos propondo analisar a Prática Pedagógica desenvolvida na Unidade, em relação aos problemas apontados pelos professores.

A melhoria do desempenho dos alunos, as alterações de atitude perante o conhecimento e os processos produtivos serão privilegiados. Para tanto vamos nos valer das contribuições recentes do GRUPO INTERINSTITUCIONAL SOBRE O JOGO NA EDUCAÇÃO - Faculdade de Educação Da USP (1996)

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL - Apresentar uma proposição pedagógica para o ensino da Educação Física nas Escolas, a partir de uma caracterização da prática pedagógica atual e da análise de uma vivência que apresenta formas alternativas de sistematização e organização dos conteúdos e de tratamento do tempo pedagógico para novas aprendizagens sociais.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS -

3.2.1. Caracterizar a PRÁTICA PEDAGÓGICA a partir das observações e representações dos professores, alunos e administradores, valendo-se de entrevistas, observações de aulas e análise de documentos.

3.2.2. Desenvolver uma vivência em uma unidade de ensino, com proposições pedagógicas que alterem o trato com o conhecimento e com o tempo necessário para novas aprendizagens sociais nas aulas de Educação Física. Especificamente o conteúdo Jogo no Primeiro Ciclo de ensino - na alfabetização.

3.2.3. Apresentar, em forma de uma monografia, diretrizes para a PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA.

3.2.4. Sistematizar e analisar dados para constituir um banco de dados no que diz respeito a prática pedagógica do profissional de Educação Física no âmbito escolar.

3.2.5. Gerar material instrucional em forma de uma fita de vídeo acompanhado de um texto para subsidiar discussões com os professores sobre PRÁTICA PEDAGÓGICA.

3.2.6. Difundir, socializar e submeter a crítica o conhecimento gerado, em eventos científicos.

4. INDICAÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS

O COLETIVO DE AUTORES (1992) nos traz subsídios no caminho de uma nova abordagem da Educação Física que vai exigir uma nova concepção de método.

Acreditando que a problemática é fugir da teorização abstrata, de um praticismo que termine com velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o "como fazer". Significa fazer uma opção por uma metodologia que segundo KOSIK (1994:09) "não percebe o aluno enquanto (...) um abstrato sujeito cognoscente, que examina a realidade especulativamente, (...) mas, enquanto (...) um ser histórico que exerce sua atividade prática no

trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

Propiciar um Campo de VIVÊNCIA SOCIAL, onde crianças e jovens tenham a possibilidade de acessar conteúdos no âmbito da CULTURA CORPORAL & ESPORTIVA com fins educativos, terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais, representam alterações significativas para a Educação Física Escolar. De uma atividade prática, voltada para a Aptidão Física, as competições, a desportivização do currículo (BRACHT, 1993), a Educação Física busca assumir no currículo escolar a característica de uma disciplina de conteúdo.

Para ser uma disciplina de conteúdo se faz necessário todo um reordenamento do trato com o conhecimento (SOARES, 1993). A materialização do currículo é evidenciada na forma como o conhecimento é apreendido, sistematizado, organizado, enfim tratado em sala de aula. Os professores são unânimes em reconhecer as sérias dificuldades em tratar o conhecimento da Educação Física no currículo. É um consenso o reconhecimento da necessidade de embasamento técnico-científico sobre as questões pertinentes ao trato com o conhecimento.

A descrição e apresentação da estrutura das aulas deixa evidente um "ativismo" e uma abordagem da Educação Física Escolar com caráter recreativo, competitivo, com características de uma mera atividade, de "ensino de joguinhos" e de "preparação para as competições", e não enquanto disciplina curricular com conteúdo de ensino.

As dificuldades apontados pelos professores residem no trato com o conhecimento da Educação Física nas séries subsequentes, ou seja, na sua ordenação e tratamento de acordo com competências cognitivas e necessidades de aprendizagens significativas dos alunos e, ainda, de acordo com eixos curriculares claramente definidos.

O que prevalece no processo de ensino-aprendizagem decorre do conhecimento do professor - professor ensina o que sabe, o que aprendeu, restritamente, na universidade.

Frente as exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola reconhecemos a necessidade de reconceptualizar - transformar -, a Educação Física Escolar. Esse redimensionamento exige o reconhecimento de um novo papel para a Educação Física Escolar que é ampliar a reflexão crítica do aluno. A amplitude e qualidade da reflexão e intervenção do aluno, podem ser reconhecidos como EIXOS CURRICULARES - princípio norteador e referência básica do currículo segundo o COLETIVO DE AUTORES, 1992.

O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar e até onde a reflexão se realiza, delineando-se a partir daí o conhecimento a ser tratado no currículo, as formas de tratá-lo no processo ensino-aprendizagem e sua avaliação. Um currículo capaz de dar conta de um reflexão ampliada deve ter como eixo a CONSTATAÇÃO, INTERPRETAÇÃO, COMPREENSÃO E EXPLICAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL COMPLEXA E CONTRADITÓRIA.

A disciplina Educação Física não se legitima de forma isolada no currículo escolar mas sim, integrada com as demais disciplinas que tratando o conhecimento articuladamente permitindo ao aluno CONSTATAR, INTERPRETAR, COMPREENDER E EXPLICAR a realidade social, formulando sínteses à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes áreas do conhecimento, ou ciências.

O que podemos constatar é que o ensino da Educação Física não segue orientação específica de uma pedagogia emergente, ou de vertentes teóricas contemporâneas progressistas, ou diretrizes curriculares claramente definidas em uma perspectiva de superação.

Constantemente os professores de Educação Física perguntam-se sobre os prejuízos para a formação escolar da criança caso ela não venha a ter aulas de Educação Física. Essa mesma pergunta feita em relação a outros componentes curriculares não deixa dúvidas sobre os prejuízos na formação escolar caso o aluno não acesse o saber elaborada da matemática, da língua

portuguesa e outras ciências.

O acesso ou não as diferentes linguagens - matemática, pictórica, musical, verbal, não verbal, etc. -, entre as quais constam a expressão corporal, *limitam ou ampliam a possibilidade de reflexão do aluno, limitam ou diminuem a possibilidade de formação ampla de qualidade.*

A Educação Física na Escola trata de temas ou formas da cultura corporal/esportiva que *contem sentidos e significados que se interpenetram e expressam intencionalidades/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.* Penetrar esse universo de comunicação e interação social requer o domínio dos elementos que configuram tal linguagem. Esse fantástico acervo cultural deve constituir-se no saber escolar a ser sistematicamente tratado no interior das aulas de Educação Física. Lembramos porém, que a seleção dos conteúdos deve estar orientada pelos princípios curriculares no trato com o conhecimento quais sejam : a) a relevância social do conteúdo, que significa para nós sua articulação com a luta de classes e o projeto histórico das classes trabalhadoras ; b) a contemporaneidade do conteúdo; c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; d) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; e) espiralidade da incorporação das referências do pensamento; f) a provisoriidade do conhecimento. Esta discussão pode ser encontrada com mais detalhes no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, (Coletivo de Autores, 1992).

Ressaltamos portanto, que precedendo a seleção de objetivos e conteúdos que devem *compor essencialmente uma Proposta, encontramos as referências sem as quais é inviável elaborar diretrizes curriculares que superem os atuais problemas identificados na PRÁTICA PEDAGÓGICA.*

Defendemos que deve ser privilegiada a teoria do conhecimento que tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis, ou seja, da unidade teoria-prática, que se materializa na ação-reflexão-ação. A teoria do conhecimento que considera o caráter ativo do conhecimento em todos os seus níveis. Isto significa que o mais elementar conhecimento sensível deriva de uma percepção ativa, ou seja da atividade perceptiva. Assim como o mais elaborado conhecimento que dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal (do mundo falso, místico, mítico, o mundo da aparência, do ocultamento), para alcançar a sua realidade, deriva da práxis humana.

A luz destes pressupostos podemos distinguir duas perspectivas de abordagem do conhecimento acumulado sobre cultura corporal:

a) uma que busca explicar a produção e apropriação do conhecimento idealisticamente, sem levar em conta a base material que a determina, os interesses de classe que estão em confronto e o projeto histórico a ser construído. Com isto desconsiderando e desconectando os conhecimentos das situações históricas que os geraram, desenvolveram e transformaram. Como limites desta abordagem do conhecimento podem ser assinaladas a perda da perspectiva de totalidade, especialmente nas formas de elaboração dos diagnósticos e nas formas de consideração e explicação dos dados da realidade e ainda, a tentativa de escamotear os conflitos de classe, que estão corporificados, mantidos e subsumidos na prática pedagógica, eliminando a sua judicatividade. Por último, a finalidade que assume um projeto de escolarização voltado exclusivamente para manutenção da estrutura econômica e social, assegurada pelas suas expressões políticas, jurídicas e ideológicas.

b) outra perspectiva de abordagem do conhecimento é a teoria materialista que considera os nexos internos e históricos, reconhecidos em seus conteúdos e formas, reconhecidos no que lhe é imanente, próprio, quer dizer, o modo de produção em que foi gerado e que o determina. Pôr estas razões não podemos mais deslocar a reflexão pedagógica da consideração da inserção da escola no modo de produção capitalista, e da forma em que ela assegura, modifica, e subsume no seu interior estas relações.

Estas colocações demonstram a necessidade de aprofundamento dos estudos científicos

na Educação Física.

Com base nos indicadores teóricos até aqui colocados, passaremos a explicitar elementos teórico-metodológicos que fundamentam uma proposta de sistematização de um conteúdo da Educação Física: a ginástica escolar.

Esta exemplificação pode ser trasladada quanto a sua lógica de elaboração, para outros temas, componentes da cultura corporal e esportiva a serem assumidos por uma proposta curricular como por exemplo os Jogos, os esportes, a dança, as lutas, e outros.

O CONHECIMENTO NOS CICLOS

Nos ciclos, os conteúdos do ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se em referências que vão se ampliando no pensamento do aluno, de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, da sua interpretação e compreensão até a explicação dos mesmos. Nesta perspectiva o conhecimento deve ser retrçado desde sua origem ou gênese, porque é a visão de historicidade que permite ao aluno compreender que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória e compreender-se enquanto sujeito histórico, produtor de atividades corporais com significados sociais e sentidos pessoais. Isto significa que o conhecimento deve ser tratado metodologicamente de forma a propiciar a sistematização, isto é, a formação dos conceitos, ou sistemas de generalizações conceituais. (DAVYDOV, 1982).

PRIMEIRO CICLO: Organização da identidade dos dados da realidade. (pré-escola a terceira série).

Neste primeiro Ciclo o aluno identifica, classifica e associa os dados da realidade a partir de "representações", quer dizer, da imagem sensorial que ele tem das coisas, dados estes interpretados a partir de conceitos do senso comum ou, como são chamados, pseudoconceitos. Mas, os dados fornecidos pela sensorialidade explicada pelo senso comum, são insuficientes para explicar a realidade. Isto é básico para entender as diferenças entre os ciclos. Quando falamos em "categorizar" queremos dizer que o aluno consegue sistematizar o conhecimento sobre alguma coisa, entendendo as leis do funcionamento e desenvolvimento daquela coisa e, ainda, entendendo que esse conhecimento, como todo conhecimento, é resultado da construção coletiva, construção esta, sempre em dependência do modo de produção da sociedade em que o conhecimento foi elaborado, ou seja, da base material. A diferença no segundo ciclo é dada, então, pela qualidade da categorização, cada vez mais ampla e complexa.

Para exemplificar apresentamos um dos Planos de Aula:

PLANO DE AULA N° 03 - Escola Diário de Pernambuco. Série: Alfabetização

Dia: 6ª Feira - 20 DE JUNHO DE 1997. Horário: Das 14:00 às 16:00

TEMA: JOGOS COM BOLAS GRANDES MÉDIAS E PEQUENAS

OBJETIVO: As crianças deverão, após vivenciar atividades organizadas com bolas grandes, médias e pequenas, reconhecer descrevendo verbalmente e desenhando as três dimensões de grandeza (tamanho das bolas) trabalhadas na aula e, mencionar duas regras básicas de comportamento importantes para o bom funcionamento dos jogos na escola, observada por todos durante a aula.

CONTEÚDO: JOGOS cujo conteúdo implique em sistematizar um dado da realidade - Grandeza - JOGOS CONSTRUÍDOS COM BOLAS DE DIFERENTES TAMANHOS - Grandes, Médias, pequenas.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Delimitar o espaço, em sala de aula
- Organizar a sala em três sessões: a) bola grande de basquete; b) bolas médias de borracha e; c) bolas pequenas de gude.
- Organizar com os alunos os três grupos. Cada grupo inicia a atividade prevista com a sua bola.

- Atividade do Grupo A - Bola Grande - Arremessa na cesta. Grupo B) Lançar sobre a cortina : Grupo C) Acertar no alvo. Após as atividades de cada grupo, revezar para que todas as crianças passem em cada uma das sessões.
- Cada Grupo deverá reorganizar a sala para apresentar uma brincadeira com a bola. Exercitações, experimentações .
- Simbolismo gráfico das experiências vivenciadas. Desenhar a bola grande, média e pequena.
- Simbolismo corporal. Representar com o corpo o Grande o médio e o pequeno. Com as mãos, com os pés, com o corpo todo.
- Fechamento com a exposição dos desenhos diferenciando o dado da realidade - Bola grande, média e pequena e os jogos que realizamos. Ordenar a reflexão da criança.

AVALIAÇÃO: Da construção de conceitos - noções sobre jogos que impliquem em organizar os dados sobre grandezas - tamanho de bolas e jogos com bolas grandes, pequenas e médias.

Da construção de atitudes - respeitar as regras para o bom funcionamento da aula. Quanto ao espaço - permanecer no espaço designado para as atividades. Quanto a convivência com colega não empurrar, bater, puxar, derrubar.

Da compreensão do processo - fazer/realizar, pensar, recriar, comunicar (verbalmente, ação, desenho).

5. INDICAÇÃO DE PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Para caracterizar a prática pedagógica segundo as representações de professores, alunos e administradores estamos realizando: entrevistas, observações de aulas e análise dos documentos

Para propor alternativas a prática pedagógica estamos implementando uma vivência, em uma unidade de ensino, a ser cientificamente acompanhada. Os eventos serão filmados, analisados.

Para constatar a realidade da prática pedagógica dos profissionais da área no âmbito escolar, estamos pesquisando uma escola da rede pública. Escola Diário de Pernambuco - Engenho do Meio, Recife/PE.

Segundo MYNAIO (1994,P.59) o processo de observação participante "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos...a importância dessa técnica reside no fato de que podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real".

6. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Em relação ao desempenho das crianças podemos constatar que as crianças apresentam indicadores de que elaboram conceitos, apresentam atitudes favoráveis e compreendem o processo, por participarem do processo de construção da aula.

Em relação a escola, podemos constatar que tais proposições para tratar com o conhecimento apresentam indicadores de superação das práticas encontradas.

Em relação a integração Universidade - Escola podemos constatar contribuições no processo de formação e no redimensionamento de diretrizes para o ensino na escola pública.

7. Referências Bibliográficas:

- ESCOBAR, M. O . Transformação da didática: a construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência da disciplina escolar Educação Física. Campinas, UNICAMP (Tese doutorado) 1997.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- LAPIERRE e ACOUTURIER, B. Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais. São Paulo:

Editora Manole, 1985.

MYNAIO, M. C. O Desafio do conhecimento. São Paulo, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

PENIN, S. Cotidiano e Escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989,

ROUYER, J. Educação Física & Esporte e desenvolvimento humano, Portugal. 1977.

SANTIAGO, Maria Eliete. Escola pública de Primeiro Grau. Da compreensão a intervenção. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1990.

SOARES, C.L; ESCOBAR, M. TAFFAREL, C.N.Z. Educação Física & Esporte: Perspectivas para o século XXI. Campinas/SP, Papirus, 1992.

Endereço: Rua Ceres, 159 - Iputinga - Recife/PE 50.670 - 410 - (081) 453 16 57.

E-Mail: LOEDEFE@NPD.UFPE.BR .

GTT.1.9. O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO SUBSIDIANDO UMA PERSPECTIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Cristiane Antunes Dias de Oliveira*
Hamilton Fernando Souza**
Paula Virgínia Malatêr D'Almeida***

Resumo: Este trabalho caracteriza-se por ser o relato de uma experiência em andamento através da prática educativa efetiva nas aulas de Educação Física dos professores envolvidos no mesmo. O tema abordado refere-se ao Planejamento Participativo e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola e o resgate/consideração da cultura de movimento dos educandos, principalmente na disciplina de Educação Física. Nesse sentido, aponta a necessidade de se fazer uma reflexão sobre a realidade escolar, dentro do contexto social, político e cultural visando, assim, contribuir na realização de uma perspectiva de sociedade mais justa, democrática e voltada e para a cidadania consciente, construída através da intervenção dos sujeitos que fazem parte da mesma. Tendo a escola pública como referência, é realizada uma discussão mais específica sobre alguns de seus componentes, como o currículo, projeto político-pedagógico, conteúdo e planejamento, sendo este último alvo de maiores considerações.

INTRODUÇÃO

O tema que originou este trabalho coletivo está relacionado com a questão do planejamento escolar e suas implicações em um processo de educação voltado para a cidadania consciente. Nossas reflexões concentram-se na crítica às perspectivas de educação e escola predominantes em nossa sociedade, que contribuem na formação de indivíduos a-críticos e a-históricos, e concepções de planejamento que subsidiam tanto práticas educativas transformadoras quanto alienantes.

Entendendo o planejamento como instrumento possível de democratização na escola e, mais especificamente, na disciplina de Educação Física, empreendemos este trabalho na busca de perspectivas de planejamento que contemplem práticas pedagógicas participativas e democratizantes, encontrando no Planejamento Participativo (P.P.), uma alternativa viável no contexto escolar.

Percebendo na Educação Física conseqüências da falta de democratização da escola, onde não são consideradas as práticas corporais dos alunos, características do meio cultural em que estão inseridos, acreditamos que o P.P. possa ser um dos elementos que propicie essa aproximação, esse resgate da cultura e mais especificamente da cultura de movimento da comunidade escolar para dentro dos muros da escola. Entendemos, porém, que, juntamente com a concepção de planejamento, precisamos visualizar outras perspectivas de educação, de escola, de currículo, de participação, todas essas apontando para uma "nova" concepção de homem e de sociedade.

Com esse intuito, realizamos inicialmente pesquisa bibliográfica que fundamentou teoricamente nossa proposta de trabalho. A seguir, empreendemos uma pesquisa, em andamento,

* Mestranda em Educação Física pelo Centro de Desportos da UFSC e membro do Grupo de Trabalhos Ampliado em Educação Física - Fpolis/SC.

** Professor efetivo da Rede Municipal de ensino de Florianópolis/SC.

*** Professora efetiva da Rede Municipal de ensino de Florianópolis e membro do Grupo de Trabalhos Ampliado em Educação Física - Fpolis/SC.

que investiga a realidade/contexto dos alunos em relação à sua cultura de movimento, relacionando-a com a perspectiva de P. P. As questões que nos propomos investigar com esse estudo são as seguintes:

- O P. P. como instrumento de resgate/consideração da cultura de movimento enquanto temas pedagógicos para a disciplina de Educação Física escolar;
- A influência dos conteúdos trabalhados na Educação Física na cultura de movimento dos alunos no espaço extra-escolar;

UM OUTRO OLHAR SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO

Antes de abordarmos a questão do planejamento, faz-se necessário apontarmos para que tipo de escola/educação estamos planejando. Se pretendemos que o planejamento seja um instrumento de democratização do saber/conhecimento e da própria escola, precisamos que essa escola tenha os mesmos princípios democratizantes, de participação e de transformação, em todos os seus segmentos, das questões pedagógicas às administrativas e financeiras. É necessário que todos esses âmbitos diferenciados da escola sejam considerados parte do processo educacional e, não somente o pedagógico; que reflitam realmente uma prática educativa crítica, com uma visão crítica de participação comunitária, pois, segundo Freire (1993)¹, “fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado no quê fazer educativo” (:65).

É essa consciência educativa não pode estar limitada aos muros da escola. Ela deve ser prioridade do órgão central de educação, que tem o dever de fomentar a participação da população nas questões da escola. Se assim não ocorrer, a comunidade escolar deve lutar por esse direito, para si e para todos, em uma lição de consciência política que trabalha na perspectiva de uma sociedade mais justa e solidária, através, também, de uma escola de qualidade, tanto no que se relaciona ao pedagógico - que devem ser todas as questões tratadas na escola - tanto ao que se refere à estrutura material do ambiente onde vai se desenrolar o processo educativo institucional.

Assim sendo, a educação crítica e transformadora deve abranger todos os momentos de interação escolar como educacionais, entendendo enquanto tais, todos os momentos em que as necessidades, possibilidades e anseios da comunidade escolar se explicitem. Esta consideração do que é trazido pela comunidade escolar para tornarem-se temas ou conteúdos pedagógicos é o que significa a educação enquanto real e contextualizada para a população que a faz. Uma educação e uma escola, portanto, voltadas para a realidade de seus agentes diretos, dos sujeitos que as compõem; uma escola onde a educação mesma se faz da intervenção de todos os envolvidos com o processo educativo (pais, alunos, professores, funcionários, comunidade em geral), exercendo o direito não só de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade mas de construir/re-elaborar novos conhecimentos, através da bagagem cultural, de intencionalidades, de sentimentos que trazem para a escola.

Essa virada, porém, na perspectiva de escola/educação, passando de meras repassadoras/transmissoras de conhecimentos pré-estabelecidos - e, na maioria das vezes, nada significativos - para uma instituição/ação formadoras de consciências críticas e emancipadoras, implica na construção/formação de uma nova concepção de currículo, que não mais é considerado uma relação de disciplinas escolares e conteúdos, mas um instrumento de viabilização dos empreendimentos educativos, capaz de dar identidade à escola e à educação que está em questão. Essa perspectiva de currículo, portanto, juntamente com o Projeto Político-

1 FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

Pedagógico (P.P.P.) que irá sendo construído, viabilizado e viabilizador da concepção curricular crítica, ampliará, cada vez mais, as possibilidades de intervenção direta de todos os sujeitos que fazem a escola, necessitando disso para sua sobrevivência.

Entretanto outras transformações se fazem necessárias para que esse projeto de escola/educação para a cidadania se concretize. Uma delas está relacionada à concepção de planejamento que, também visualizando uma perspectiva crítica, não poderá mais se pautar nas práticas tradicionais e burocráticas de planejamento que pouco ou nada refletem da realidade do contexto escolar/social. É preciso um planejar que dê subsídios às intenções do P. P. P. da escola para que o currículo continue se ampliando cada vez mais. Uma dessas alternativas está no Planejamento Estratégico Situacional (PES) que, tanto pode ser desenvolvido a nível escolar geral, no levantamento dos “nós críticos” da escola e suas respectivas soluções, como a nível micro, ou seja, nas disciplinas escolares. Este planejamento constitui-se em um refletir constante o contexto escolar/comunitário e em um instrumento importante na democratização da escola e do conhecimento/educação. Outra opção (q. não exclui o PES) é o P. P. que, como o nome já indica, tem como principal referência a construção do planejar/fazer educacional participativamente, com um alto grau de intervenção/ significação não só por parte do educando, mas de toda a comunidade escolar que será representada através dele na escola, sendo esta opção a adotada por nós, não só por entendermos essa perspectiva de planejamento totalmente afinada com as propostas de uma educação participante e democratizada, mas por entendermos o P.P. como o mais adequado para o micro espaço da sala de aula, no trabalho direto das disciplinas escolares com os alunos/comunidades escolar.

Julgamos interessante resgatar a origem dessa perspectiva de planejar participativamente, voltada para os interesses reais da população com a qual se está desenvolvendo o processo educativo. Referimos-nos aqui ao Método desenvolvido por Paulo Freire, Alfabetização de Adultos, realizamos essa opção, portanto, pois “considerado um dos maiores marcos na área da educação, Paulo Freire, criador da proposta de Educação Libertadora, toma para fundamentar sua teoria uma constante análise do contexto histórico-social que apresenta-se contraditório”(Ventorim, 1994:98)².

Ventorim (1994) se contrapõe a educação bancária, onde acontece apenas a repetição mecânica, a acriticidade, a memorização, o reforço à passividade, onde as relações de poder se dão autoritariamente, sendo o educador detentor do saber legítimo e da razão, o encarregado de depositar o conhecimento o conhecimento que considerar válido nos educandos, estabelecendo os parâmetros disciplinares que mais lhe convém, e sendo os educandos apenas comportados e disciplinados depositários dessas informações que são repassadas sem dialogicidade, tendo essa abordagem educacional como objetivo “discutir ou mesmo anular a capacidade crítica e a ação transformadora do educando”(101). Paulo Freire propõe uma nova prática educativa que denomina educação como prática de libertação ou Educação Libertadora, cujos princípios se diferenciam já na posição que assumem educadores e educandos, ambos se colocando sujeitos do processo educativo, tornando-se possível essa transformação e manutenção dessa postura através do diálogo. A educação se transforma em um desafio através da problematização das situações contextuais, na busca da compreensão e do compromisso com uma nova realidade. A educação passa a assumir um caráter autenticamente reflexivo, sendo construído, desse modo, pelos sujeitos que participam desse processo, um caminho para a emancipação e humanização do homem.

2 VENTORIM, Silvana. In: FERREIRA, Amarílio Neto (org.). Educação Física - ensino e realidade. Vitória:UFES/CEFD, 1994.

Com o entendimento de que o planejar democraticamente, ou como passou a ser denominado pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o P. P., mais que um método pedagógico que pode dar conta de concretizar as intenções de democracia de um projeto educacional, expressa uma postura frente à concepção de homem e sociedade que almejamos e que se constrói através dessa prática, um compromisso com a cidadania consciente e atuante, que contribua para uma melhora na qualidade de vida das pessoas, foi que os membros da Divisão de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com professores do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (NEPEF/UFSC) re-elaboraram esse processo metodológico, refletindo-o e realizando-o com os professores desta rede de ensino. Nunca é demais salientar, entretanto, que todas as etapas são construídas e concretizadas com os alunos e com a comunidade escolar e que, mesmo tendo elas uma organização cronológica, não são estanques nem obrigatoriamente sequenciais, acontecendo repetida e concomitantemente, ao longo do processo pedagógico.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O ato de planejar significa antever ações e intenções a serem concretizadas em um projeto, que visa determinar a direção/rumo para construção/edificação de algo. O objetivo da elaboração do projeto/planejamento não se constitui em um simples cumprimento de tarefas burocráticas, ele deve fazer parte do processo educativo que está se pretendendo planejar. Ele abre espaços na tentativa de transformar a realidade escolar, já que esta em que se encontra, não traz mudanças significativas para construção de uma sociedade mais justa. Também possibilita a intervenção e reflexão de todos que fazem parte do processo educativo da escola.

VEIGA (1995)³ afirma que "ele (P.P.P.) é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos com o processo educativo da escola" (:13). Nesse sentido, não deve ser entendido como compromisso político de determinado governo, ou apenas como uma mera formalidade da direção da escola, mas sim deve surgir das necessidades e interesses comuns à toda comunidade escolar.

A autora caracteriza o P.P.P. através de seus principais elementos. Ele é político por ser uma ação intencional, com objetivos explícitos, coerentes, conscientes e de interesse de todos, construída coletivamente e com compromisso também com e do coletivo. Compromisso consciente e definido de que tipo de sociedade e cidadão se deseja formar. É pedagógico na criação das condições necessárias, no processo educativo, para efetivação das intencionalidades/objetivos da escola. O referencial teórico crítico, que poderá sustentar essa perspectiva, precisa estar sustentado a partir da prática social concreta, comprometida com a solução dos problemas da educação, do ensino na escola e aqueles referentes à comunidade envolvida como um todo. Esse referencial precisa ser compreendido por todos e assumido coletivamente, para propiciar o princípio de ação/reflexão, os dois pólos de um mesmo processo, teoria e prática.

O P.P.P. deve ser construído a partir do P.P. para atender aos princípios e pressupostos *desenhados* anteriormente e que caracterizam um processo democrático. O P.P. constitui-se, portanto, em um instrumento curricular viabilizador das intenções expressas pela comunidade escolar, através do P.P.P., que irá se concretizar, também, através dessa perspectiva de planejar.

3 VEIGA, Ilma Passos A (org.). Projeto político-pedagógico da escola - uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

Segundo VIANNA (1986)⁴ o P. P. se caracteriza por um trabalho coletivo, por isso a necessidade do envolvimento conjunto da escola, família e comunidade; e político, pois visa mudanças estruturais para atender aos interesses, necessidades e resolver os problemas no contexto envolvido. A ação coletiva pressupõe a participação comunitária nas execuções, decisões, acompanhamento e controle das ações propostas, visando a continuidade do processo.

Segundo Gandin (1988)⁵, é a participação efetiva dos sujeitos do processo que não só o legitimam, mas o constróem. E é essa forma de participação que contempla uma perspectiva de P.P., como nos diz o autor, sendo essa a "forma concreta de vivência desta participação: todos, na forma que depende de seu saber próprio, de sua adesão e de sua consciência, organizam, em conjunto, seus problemas, seus ideais, seu saber, seu conhecimento da realidade, suas propostas e sua ação. Crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo" (:132).

Segundo FALKEMBACH⁶ (1995) a construção/concretização do P. P. depende da reflexão sobre elementos estratégicos como: os *pressupostos* que o referenciam, a definição do *objeto* do planejamento, os *sujeitos* envolvidos e o *diagnóstico* que fundamentará sua viabilização.

O P. P. no micro-espço da sala de aula pretende a participação direta dos alunos na seleção e construção do conhecimento a ser representado no conteúdo escolar. Com isso pretende-se considerar a cultura experienciada pelos alunos a partir do reconhecimento e representação própria de suas vivências e interesses. A reflexão acerca de sua (aluno) realidade, conscientização da situação objetiva na sociedade, o comprometimento com as decisões tomadas pelo coletivo, assim como uma postura *ativa* no trato com o conhecimento, são alguns dos objetivos do P. P. nesse espaço. Objetivos esses que não se justificam por si só, mas constituem-se em elementos a serem alcançados em função do objetivo maior de proporcionar possibilidades para contribuir com o processo emancipatório dos alunos. Esses objetivos sustentam uma proposta crítica de educação e escola, que pretende valorizar o sujeito inserido em um contexto social, parte de uma cultura, com uma determinada posição/papel na sociedade, e consciente dessa realidade, possibilitando-o intervir criticamente.

A EDUCAÇÃO E A CULTURA DE MOVIMENTO

A concepção de educação/escola que estamos apontando neste trabalho, com ênfase nos aspectos sócio-político-culturais, pressupõe um "vir-a-ser" contínuo na direção de uma consciência crítica. Com a interação homem-mundo, e o reconhecimento da realidade social e contexto histórico de homens concretos, este torna-se sujeito de sua práxis, como elaborador e criador de conhecimento. Nessa perspectiva, a consciência da realidade e capacidade de transformação são resultados de uma participação ativa dos sujeitos na história, a partir do desenvolvimento da reflexão crítica comprometida com a ação, que sustenta a nossa proposta de P. P. e P. P. P. para a escola. Nessa concepção de educação/escola há a preocupação com a cultura popular das camadas sócio-econômicas desprivilegiadas, partindo do que é inerente aos alunos, da sua realidade, da sua cultura.

O distanciamento da escola, sua estrutura e atividades, do mundo da criança/adolescente, pode ser percebido em todos os aspectos de sua produção cultural. O

4 VIANNA, Ilca de Oliveira de A. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

5 GANDIN, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis: Vozes, 1988.

6 FALKEMBACH, Elza M. Fonseca. Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos A (org.). Projeto político-pedagógico da escola - uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

universo da infância não está presente nos programas escolares; a crítica parte da leitura do cotidiano das próprias crianças. As atividades lúdicas em geral, incluindo a leitura de seus gibis, assim como os movimentos que constituem seus jogos e atividades, ou brincadeiras que compõe suas fantasias e histórias imaginárias, não são encontrados, freqüentemente, nos currículos escolares em nenhuma de suas diversas disciplinas. Como diz Magalhães (1990)⁷, “a mesma escola que professa sua preocupação em integrar-se com a comunidade e capacitar seus alunos para nela atuarem, quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde os alunos provêm: a cultura popular. (...) e a cultura de massa” (:91).

É necessário resgatar as características próprias da cultura popular através das atividades e manifestações que preservam sua identidade cultural enquanto “do povo”, de forma crítica, consciente da descaracterização promovida pela mídia. Resgate esse com caráter de resistência à homogeneização cultural e à cultura dominante, através da re-significação de seus conteúdos, e não de reprodução e conformismo. Todos esses fatores que interferem na dimensão cultural precisam estar presentes numa análise crítica acerca dos conhecimentos e conteúdos trabalhados nas disciplinas escolares.

Nesse sentido Giroux e Simon (1995)⁸ baseiam-se na compreensão que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”, argumentando “a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes” (:95). Uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo deve considerar os valores e as formas de expressão de caráter popular da cultura, “a pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular ‘oficial’ ” (:117).

Um retrospecto histórico da Educação Física nos revela um processo de transformações, conforme o da educação e escola, de seu objeto de estudo e da caracterização de seu conteúdo próprio. Da atividade física ao movimento humano, percebemos hoje também o conteúdo da Educação Física integrado nesse contexto anunciado anteriormente, enquanto cultura do movimento. Parece preocupação da Educação Física, nessa perspectiva, resgatar o mundo de movimentos que os alunos vivenciam fora do espaço escolar: analisar, interpretar criticamente e reconstruí-lo com eles, possibilitando assim uma contribuição da Educação Física escolar na constituição de uma cultura de movimento realmente significativa para os alunos.

Torna-se relevante explicitar o significado e origem do conceito cultura do movimento, que vincula-se a um entendimento/compreensão de Educação Física que supera os princípios tradicionais, denominada - desenvolvido por Elenor Kunz - , e que aponta na mesma direção das concepções de educação e escola delineadas neste trabalho. De acordo com esse referencial entende-se que “se a escola e, em especial, a Educação Física realmente pretendem interessar-se pelo mundo de vida das crianças, necessário se faz que os movimentos provindos das culturas populares ou tradicionais sejam considerados” (KUNZ, 1991:38)⁹ Percebe-se, assim, todas atividades/movimentos que são parte do mundo do “se-movimentar humano”, e tudo que através deles é produzido ou criado pelos sujeitos a partir de suas condutas e comportamentos, como constituintes da Cultura do Movimento (Dietrich e Landau apud KUNZ, 1994:62)¹⁰. Podemos

7 MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, Regina (org.) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

8 GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

9 KUNZ, Elenor. Ensino e mudanças. Ijuí:Unijui, 1991.

10 KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí:Unijui, 1994.

perceber essa perspectiva contemplando as nossas pretensões de vislumbrar uma Educação/Educação Física diferentes, com uma proximidade entre a proposta do movimento humano como tema central da aula de Educação Física, entendido e “interpretado como expressão humana, como função dialógica na relação Homem/Mundo” (:185), e a concepção de educação afim com este trabalho. Ou seja, “uma estreita relação entre a concepção dialógica do “se-movimentar” (...) e a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de P. Freire” (KUNZ, 1991:180).

A RELAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E CULTURA DO MOVIMENTO

O interesse na temática abordada ao longo desse trabalho, apontando o P. P. como um dos instrumentos que possibilite o resgate/consideração da cultura do movimento dos alunos/comunidade para dentro dos muros escolares, principalmente através da disciplina de Educação Física, surgiu dos anseios suscitados durante nossas práticas pedagógicas em escolas públicas. Percebendo a pouca significação que os conteúdos tradicionalmente trabalhados - modalidades esportivas em geral - tinham/têm para os educandos e principalmente, a forma como eram/são trabalhados, quase sem nenhuma perspectiva de intervenção/participação no processo de escolha e planejamento dos mesmos, empreendemos um trabalho de reconstrução da forma de planejar as aulas de Educação Física, através da nossa prática educativa efetiva.

Este trabalho teve início no começo do ano letivo de 1997 e vem sendo desenvolvido na Escola Básica Municipal Gentil Mathias da Silva, localizada no bairro de Ingleses, município de Florianópolis/SC (por dois professores da Rede Municipal e uma professora mestranda em Educação Física pelo Centro de Desportos da UFSC). A escola caracteriza-se por possuir em torno de 850 alunos, um quadro de 45 professores, com uma estrutura para o desenvolvimento das aulas de Educação Física o espaço de 2 quadras polivalentes não oficiais. Os sujeitos envolvidos nesse estudo, além dos professores e pedagogos da escola, são os alunos de uma 5ª série, a turma 55, escolhida para este estudo por ser uma das poucas turmas que trabalha em uma perspectiva co-educativa, na disciplina de Educação Física

Este trabalho torna-se possível pela viabilidade que o P. P. P. da escola oferece, estando este pautado pela diretriz principal “integração/ transformação/ação” e pelo objetivo maior do Planejamento Estratégico Situacional, realizado para viabilizar as propostas do P.P.P., que é “integrar a comunidade escolar, objetivando a transformação dos cidadãos em sujeitos críticos, criativos e atuantes”. Seguindo, então, as etapas do P.P., desenvolveu-se com os alunos o seguinte trabalho:

Através de dinâmicas de grupo, foi feito o levantamento de todas as atividades que envolvessem movimentos e que, na opinião dos alunos, pudessem ser transformados em conteúdos das aulas de Educação Física, tendo surgido várias atividades, sendo algumas conhecidas pelos alunos através de experiências próprias e outras conhecidas através da mídia. Após esse levantamento, os alunos realizaram uma classificação dessas atividades, situando-as dentro das temáticas esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, dança”, havendo uma reflexão constante de como essas atividades contemplariam as características das referidas temáticas, chegando os mesmos ao à conclusão de que várias atividades poderiam estar se encaixando em mais de uma temática. Após esse levantamento e classificação, a turma escolheu algumas atividades de maior interesse -futebol e patinação- estabelecendo-se para o desenvolvimento desses conteúdos o prazo de 1 bimestre, com a consciência, entretanto, de que esse prazo não seria rígido, respeitando-se as necessidades que o grupo demonstrava em relação ao conteúdo. E, realmente, foi o ocorrido, tendo o futebol - primeiro conteúdo/tema a ser trabalhado - se estendido quase o bimestre inteiro, devido aos muitos problemas e interesses levantados pelos

alunos. A partir dessa escolha, a atividade futebol foi pedagogizada/tematizada, sendo todas as ações e reflexões voltadas para o desvelamento dessa modalidade esportiva, não tendo ela um fim em si, mas servindo como meio, também, para contemplar os objetivos do P.P.P. da escola e para a abordagem de questões que envolvem o mundo do esporte e do futebol, em um contexto mais amplo.

Este trabalho foi desenvolvido através da problematização, questionamento, reflexão e busca de soluções dos problemas identificados/propostos no decorrer das aulas, construindo-se ao longo do processo, a temática que estava em questão, através da intervenção dos alunos e suas necessidades e dos conflitos, contradições e possibilidades surgidos, desvelando-se assim, as causas - questões sócio-culturais - dos mesmos.

Nessa perspectiva, foram utilizadas algumas estratégias que dependeram dos assuntos a serem abordados, da disposição dos alunos e intervenção dos mesmos, e das condições materiais que foram: trabalhos em pequenos e grande grupos, com exposição oral e escrita; pesquisas bibliográficas e na comunidade; confecção e apresentação de cartazes; aulas expositivo/dialógicas; leitura e análise de textos; experimentação da cultura de movimento referente ao conteúdo/tema.

Os professores participantes (autores) deste trabalho vêm acompanhando a turma desde o início do ano, dois deles na função docente e o outro em observações contínuas das aulas, da turma e do processo de P. P. realizado com os alunos. Os dados colhidos a partir do planejamento já vem sendo alvo de estudo, assim como a fundamentação teórica paralela e contínua, que constituem-se em etapas do trabalho. Os alunos escolhidos, por sorteio, para participação das observações mais diretas, realizadas inclusive fora do espaço da escola, constituir-se-ão nos sujeitos do estudo-de-caso. O contato com as famílias dos alunos, assim como um mapeamento do seu cotidiano (tempo livre, tempo "formal" - trabalho - escola, horários em geral das atividades) já vem sendo realizado. As observações das atividades em geral do dia-a-dia dos alunos e especificamente movimentos - brincadeiras - jogos e tudo mais que compõe sua cultura do movimento, principalmente em relação à temática escolhida como conteúdo do próximo bimestre - através do P. P. realizado pela turma para as aulas de Educação Física - foram e estão sendo planejadas com os alunos e famílias para realizarem-se ao longo dos próximos meses. As observações serão divididas em duas etapas: a primeira - já definida - acontecerá em um momento anterior ao início do trabalho com o referido conteúdo nas aulas, nos espaços extra-escolares em que os alunos vivenciam suas atividades; e a segunda acompanhará o desenvolvimento do trabalho em sala-de-aula na escola e sua influência direta nos demais espaços e momentos.

Endereço: Estrada Geral da Barra da Lagoa, 1997 - Lagoa da Conceição
Florianópolis - SC Caixa Postal 10135 / CEP. 88062-970

GTT.1.10. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO*

Marcílio Souza Júnior**

Resumo: *Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar, vêm sendo, ao longo da história, "determinados" por outras instituições que lhes oferecem confusões e indefinições para seu tratamento durante sua prática pedagógica atual. Entendendo a Educação Física enquanto "prática pedagógica" que materializa, em forma de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, os conhecimentos específicos produzidos por esta área que se operacionalizam, no cotidiano escolar, no dia-a-dia das aulas, apresentando-se como matérias de ensino; e sendo esses conteúdos conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicação de suas significações objetivas, nos perguntamos: quem trata, do que trata e como trata o conhecimento reconhecido como conhecimento da Educação Física escolar? A definição e sistematização destes conteúdos de ensino deve ir em busca de sua autonomia pedagógica e levar em consideração que estes fazem parte de um corpo de conhecimento que necessita ser acessado pelos alunos.*

APRESENTAÇÃO:

Este trabalho apresenta-se como intenção de pesquisa a ser realizada em Escola Pública da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, no intuito de identificar e analisar os critérios e requisitos para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino da Educação Física nos currículos escolares. Os dados serão levantados em referenciais bibliográficos/documentais, a serem analisados a partir de uma matriz de análise de conteúdo; bem como numa pesquisa-ação a acontecer no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física em escola de ensino básico.

A organização do trabalho pedagógico da escola e os conteúdos de ensino da Educação Física escolar.

Críticas diversas são levantadas diante da organização do trabalho pedagógico na escola. Desde os determinantes sócio-políticos da construção de seu projeto político-pedagógico até os elementos operacionais evidenciados no cotidiano das aulas dos diferentes componentes curriculares, ou seja, tanto na organização da escola de uma forma geral quanto na prática pedagógica desenvolvida no interior das salas de aula.

A Educação Física sendo compreendida enquanto prática pedagógica não foge a essas críticas. Diversos elementos de conflitos e confrontos são evidenciados ao longo de seu percurso histórico enquanto um componente curricular na ou da escola. O fato da Educação Física ser considerada como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de manter e reproduzir o controle e a dominação, como mera executora de tarefas, é um exemplo de grande polêmica gerado por alguns destes conflitos.

* Este texto é síntese dos estudos para elaboração de dissertação de Mestrado, sob orientação da Profª. Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel/Mestrado em Educação - UFPE

** Professor da disciplina de Prática de ensino da ESEF-UPE; Membro pesquisador do Laboratório de Ciências Humanas e Sociais (LACIHS) da ESEF-UPE; Membro pesquisador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esportes (LOEDEFE) da UFPE; Mestrando em Educação pela UFPE.

Porém será focalizado no estudo os antagonismos, contradições e indefinições diante dos conteúdos a serem veiculados enquanto matéria de ensino durante a realização das aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio na tentativa de unir-se às iniciativas que reivindicam o reconhecimento da Educação Física escolar como matéria curricular presente na instituição escolar, sob a forma de disciplina.

Em diferentes períodos históricos a Educação Física assume, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas. Este fato reflete num dos pontos centrais da atual discussão no âmbito da Educação Física escolar, dizendo respeito a sua perda de autonomia, gerando, conseqüentemente, uma enorme dificuldade em se legitimar como os demais componentes curriculares da escola conseguiram ao longo de suas histórias. É evidente que esta evolução histórica não é um movimento isolado em si próprio, mais sim reflexo e continuidade de um fenômeno maior que é o próprio "desenvolvimento" da sociedade brasileira¹.

Estudos na área da Educação Física escolar nos mostram que, por um lado, ela tem ficado a mercê de influências externas², não conseguindo, com os elementos que lhes são peculiares, firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição escola³, mas por outro, em tempos mais recentes, quando trata dos seus elementos específicos, estabelece prioritariamente uma interlocução com a própria Educação Física, tratando das teorias educacionais apenas em caráter abrangente, nos remetendo à idéia de que existe uma "Educação Física na escola e não uma Educação Física da escola"⁴.

Assim sendo os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou até mesmo, me arrisco a afirmar, foram/são determinados por elas. Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar os conteúdos da Educação Física passam a assumir os elementos da Instrução Militar (marchas civílicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva "cede" seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física estes assumem alguns códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos; porém quando a Educação Física passa a receber influências de movimentos ditos "humanistas" advindos da pedagogia⁵ ela estabelece uma crise de identidade⁶ e seus conteúdos de ensino

1 "A instituição escolar ou educacional, como outras instituições, tem seu determinante nas relações sócio-políticas da sociedade que a produziu e da qual faz parte" (Bracht & Mello, s.d., p. 5).

2 Segundo Bracht a Educação Física manteve e mantém uma relação histórica, que pode ser caracterizada como de subordinação, perante instituições como a militar e a esportiva, não logrando portanto desenvolver sua autonomia (Bracht, 1992, p. 33). Esta incorporação de códigos/sentidos de outras instituições termina por responsabilizar a Educação Física por funções que não são suas (Bracht & Mello, s.d., p. 10).

3 Segundo Ghiraldelli, mesmo reconhecendo os aspectos ideológicos e com eles, levantando questionamentos críticos "...a tarefa da escola é (e de certa forma sempre foi) a socialização do saber elaborado e/ou a socialização da cultura erudita", é certo que esse saber não é fruto exclusivo de determinada classe social, mas sim das relações de conflitos dessas classes, embora a dominante consiga impor diversos elementos, constituindo assim sua ótica e seus interesses (Ghiraldelli, 1990, p. 133). Ainda a esse respeito Libânco e Silva enfatizam "a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino..., a educação escolar como processo transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado..., a escola como mediadora entre o conhecimentos espontâneo e o sistematizado, e locus privilegiado para propiciar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico" (Libânco e Silva apud Saviani, 1994, p. 73).

4 A esse respeito consultar Caparroz, 1996.

5 Coletivo de Autores (1992) denomina este momento na história da Educação Física como o surgimento de movimentos renovadores.

passam a ter outras referências tais como: a psicomotricidade, a qual privilegia a estruturação do esquema corporal e o desenvolvimento das aptidões motoras ou ainda o Esporte Para Todos (EPT), o qual objetiva desenvolver atitudes como cooperação e solidariedade, sendo então caracterizado como movimento alternativo ao esporte de rendimento⁷.

É a partir destes movimentos renovadores que aparecem algumas sistematizações acerca da Educação Física escolar, apresentando-se em forma de proposições pedagógicas e objetivando estruturar um corpo de conhecimentos específicos para a Educação Física.

Na busca de uma nova dimensão, essas proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando por operacionalizações de conteúdos do ponto de vista pedagógico e metodológico e indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física. Vale salientar que nem todas as propostas aqui em questão tratam acerca destes elementos citados anteriormente. Umaz trazem referências para um dos pontos citados, outras para outros, mas algumas conseguem contribuir com os diversos pontos. E ainda, algumas conseguem ser propositivas enquanto outras não⁸. Porém todas surgem num esforço de contribuir para a superação da crise instalada na Educação Física numa tentativa de torná-la legítima e autônoma no currículo escolar⁹.

A partir desse breve percurso histórico da Educação Física escolar, diversos elementos de conflitos e confrontos vêm desembocar no cotidiano de sua prática pedagógica atual. Dentre esses focalizo, para tratar/investigar neste estudo, problemas de antagonismos, contradições e indefinições diante dos conteúdos a serem veiculados enquanto matéria de ensino durante a realização das aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio.

Os demais componentes curriculares, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, possuem conteúdos específicos sistematizados¹⁰ ao longo do tempo e espaço escolar. E a Educação Física não possui esta sistematização? A partir de que critérios e requisitos são sistematizados os conteúdos de ensino nas diversas disciplinas escolares?

Sendo a escola um lugar para tratar o conhecimento produzido pelo homem e este devendo ser pedagogizado e abordado metodologicamente para que os alunos possam aprender, perguntamo-nos: o que caracteriza o saber escolar? como ocorre a transformação dos conhecimentos produzidos pelo homem em conhecimentos escolares? como é pedagogizado o conhecimento? o que é conteúdo de ensino? como acontece na Educação Física?

6 A esse respeito consultar Medina, 1987.

7 Todo esse parágrafo trata de elementos da história da Educação Física, trazendo referências de diversos autores. Para maiores esclarecimentos consultar: Bracht (1992); Castellani (1988); Coletivo de Autores (1992); Ghiraldelli Júnior (1988); Goellner (1996); Soares (1994).

8 A esse respeito consultar entrevista de Lino Castellani contida em Ferreira Neto, 1996.

9 Legitimidade e autonomia pressupõe uma determinada interdependência, expressando o grau de liberdade, com o qual ocorrem as relações entre o sistema e o meio-ambiente, podendo, através dos critérios seletivos do sistema, serem por ele próprio reguladas. Ou seja, sendo capaz de reger-se por princípios e códigos próprios (Bracht, 1992).

10 Para entender o termo "sistematizado" tomamos como suporte duas referências: a) a compreensão de sistematizado como "seleção, seqüenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina" no tempo e espaço escolar, dando-lhes assim um caráter de conteúdos de ensino (Saviani, 1994, p. 73); e b) a compreensão de sistematizado como a "organização do tempo e espaço pedagógico necessário para aprender" presente numa dinâmica curricular cujo trato com o conhecimento corresponde "à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar", tratando-se de uma orientação que oriente sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica (Coletivo de Autores, 1992, p. 30).

O jogo e a dança são exemplos de manifestações que representam produções culturais da humanidade, portanto não são de propriedade exclusiva do componente curricular Educação Física. Porém a Educação Física se apropria destas produções para pedagogizá-las e tratá-las na escola. Assim perguntamos: a Educação Física deve ensinar a jogar, mais especificamente, fazer com que o aluno adquira aptidão física/atlética perante um jogo, por exemplo, executar tecnicamente o fundamento da cortada no voleibol, ou deve dar referências sobre o conhecimento jogo, por exemplo, tratar sobre a história do jogo de voleibol na intenção de apreender que a essência deste jogo é passar a bola por sobre uma rede, mantendo-a no ar quando esta estiver de posse de sua equipe e forçar esta a cair no chão quando de posse da outra equipe?¹¹; ou ainda, deve ensinar a dançar, mais especificamente, fazer com que o aluno adquira habilidades e condições físicas para realizar passos baixos no frevo ou deve dar referências sobre o conhecimento dança, como por exemplo, tratar as classificações e nomenclaturas dos passos do frevo, compreendendo os motivos de seus nomes?

Confrontando com outros componentes curriculares observamos conflitos semelhantes aos listados anteriormente na Educação Física. Vemos que a linguagem escrita e a linguagem oral também são bens culturais da humanidade, não sendo portanto de propriedade exclusiva, por exemplo, do componente curricular Língua Portuguesa. No entanto este componente curricular se apropria destes bens, pedagogizando-os e tratando-os na escola. Sendo assim a Língua Portuguesa deve ensinar a falar (comunicar-se oralmente), mas especificamente fazer com que se adquira habilidades em soletrar palavras, ou deve dar referências sobre esta fala, por exemplo, referências gramaticais?; ou ainda, deve ensinar a escrever (comunicar-se de forma escrita), mais especificamente a redigir uma certa quantidade de palavras num tempo delimitado pelo professor ou deve dar referências sobre esta escrita, por exemplo, referências redacionais?

Diante desta confrontação vemos que os diversos componentes curriculares apresentam situações de conflitos bem próximas quando dizem respeito ao tratamento dado ao conhecimento em forma de conteúdo de ensino na educação escolar.

“Relacionar a educação escolar com a difusão do saber é algo praticamente ‘clássico’, não só na linguagem pedagógico-didática, mas nas várias instâncias e esferas da vida das sociedades que contam com essa instituição. Desde as colocações mais simples do senso comum até as mais elaboradas formulações (teóricas, filosóficas, políticas), quando se referem à escola, sempre a concebem como o lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de saber, de conhecimento. O consenso, entretanto, parece parar por aí. Quando se trata de definir qual saber deve a escola difundir, como e a quem, as idéias são as mais variadas, se cruzam, se aproximam, se opõem, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito...” (Saviani, 1994, p. 13).

Indagamos que estes conflitos dizem respeito às grandes polêmicas que permeiam as questões relativas ao saber escolar, sua produção e veiculação nas situações de ensino-aprendizagem (*idem, ibid*): por isso as situações descritas e exemplificadas anteriormente apresentam uma grande proximidade nas evidências desses conflitos do cotidiano de suas práticas pedagógicas. Problemas de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino nos diferentes componentes curriculares não são privilégios da Língua Portuguesa ou Educação Física, estes são referentes a instituição escolar de uma forma geral.

Afirmamos que estes conflitos são referentes à própria construção do projeto político-pedagógico da escola, já que este é entendido “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua

11 Acerca do jogo como conteúdo de ensino consultar Souza Júnior & Tavares (1996, p. 51).

intencionalidade...”, e mais, que são referentes a organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1996, p. 13). Segundo Veiga “o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (1996, p. 14). Já segundo Freitas é a organização do trabalho pedagógico que deve ser entendida em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico” (1995, p. 94). “Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade” (Veiga, 1996, p. 16).

Enfim evidenciamos que estas situações de conflitos que circundam, penetram e determinam às questões referentes ao trato com o conhecimento, em forma de conteúdo de ensino, são referentes aos elementos de crítica à organização do trabalho pedagógico evidenciados no cotidiano das práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares da escola capitalista, tais como: vida escolar separada da produção material e sob gestão autoritária e alienante, fragmentação do trato com o conhecimento, organização do conhecimento escolar como mera simplificação do conhecimento científico diante de controles hierárquicos (Freitas, 1995, pp. 94-95; Veiga, 1996, pp. 22-31).

Assim a partir do exposto e entendendo a Educação Física enquanto prática pedagógica que materializa, em forma de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, os conhecimentos específicos produzidos por esta área que se operacionalizam, no cotidiano escolar, no dia a dia das aulas, apresentando-se como matérias de ensino; e sendo esses conteúdos conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicação de suas significações objetivas, nos perguntamos: quem trata, do que trata e como trata o conhecimento, reconhecido como conhecimento da Educação Física escolar? Estas perguntas representam questões a serem aprofundadas no estudo, escolhidas por entender que são questões comuns a todos os componentes curriculares.

A Educação Física inserida no contexto escolar, no que se refere a seleção, organização e sistematização de seu conhecimento, responde a que críticas da organização do trabalho pedagógico? Sabendo que hoje já existe estabelecida uma crítica às questões referentes ao trato com o conhecimento da Educação Física escolar, que proposições estão sendo reconhecidas, tanto na literatura quanto na prática pedagógica do professor para a seleção, organização e sistematização de seus conteúdos de ensino? Que respostas a essa questão podemos reconhecer tanto na produção do conhecimento no interior de suas aulas, quanto nos seus planejamentos de ensino e ainda em suas proposições curriculares?

Enfim, quais são, realmente, os conteúdos de ensino próprios da “disciplina” Educação Física do ensino fundamental e médio? Qual o conhecimento tratado no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física de escolas públicas do estado de Pernambuco? o que e como está sendo ensinado e o que e como está sendo possível aprender? como são distribuídos os conteúdos de ensino da Educação Física no tempo e espaço escolar? a partir de que critérios e requisitos são e como podem ser selecionados, organizados e sistematizados?

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ATIVIDADE OU DISCIPLINA ?

A "ausência"¹² de conteúdos de ensino na prática pedagógica da Educação Física escolar vem a contribuir para a caracterização, referendada pela própria legislação¹³, deste componente curricular sob a forma de atividade¹⁴.

Mesmo com a nova Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, apresentando, textualmente, indicadores de uma Educação Física mais coerente com a instituição escola¹⁵, este componente curricular continua apresentando-se sob a forma de atividade. Inicialmente por delimitação da própria legislação, pois ainda que tenhamos, hoje, uma LDB mais recente, esta permanece sendo regulamentada pelas leis complementares anteriores, portanto ainda em vigência até a elaboração das próximas¹⁶. Posteriormente pela própria realidade da prática pedagógica da Educação Física escolar, que em suas relações, oferece diversos indícios.

Na relação que a Educação Física estabelece com os espaços físicos da escola, observa-se que cabe às suas aulas o uso dos locais reservados às atividades esportivas (quadras, campos, pistas), sendo restrito o uso de salas de aula, bibliotecas e outros;

Na relação que a Educação Física estabelece com a funcionalidade da grade curricular da escola, verifica-se que suas aulas acontecem no início do turno escolar, sendo colocada como as primeiras aulas, pela justificativa dos alunos estarem menos cansados, portanto podendo participar melhor de suas atividades; ou ainda no fim do turno, nas últimas aulas, ou mesmo nas aulas antes do recreio, pelo argumento de possibilitar, após a realização de atividades, a ida para casa, ou ainda de descansar (voltar a calma) antes de retornar às aulas das disciplinas que lhe exigem "concentração intelectual". Tudo isso quando as suas aulas não ocorrem em horários extras, ou seja, em horário diferente daquele de funcionamento do turno regular, fato que é, inclusive, sugerido pela legislação:

Na relação que a Educação Física estabelece com as atividades escolares de uma forma geral (passeios a museus, zoológicos, jardins botânicos, fábricas; festividades de datas comemorativas, tais como dia das mães, das crianças, do folclore, de São João, da Independência do Brasil), assumindo a responsabilidade, quase que exclusiva, de organizá-las, inclusive cedendo/utilizando suas aulas para isso;

Na relação que a Educação Física estabelece com seus alunos do ensino fundamental e médio, quando estes apresentam expectativas de poderem participar de atividades ginásticas, recreativas

12 O termo "ausência" foi aqui utilizado para destacar os antagonismos, contradições e indefinições que circundam a questão.

13 A legislação aqui mencionada é especificamente o Decreto nº 69.450/71.

14 O termo atividade tem sua definição formal expressa "no Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do CFE, e na Resolução nº 8 de 1º de dezembro do mesmo ano e daquele mesmo Conselho, ganhando a conotação de um 'fazer prático não significativo de uma reflexão teórica..." (Castellani Filho, 1988a, p. 6); atividades são entendidas como experiências que embora possam e devam ser, sempre que possível, planejadas, controladas e avaliadas, não assumem caráter formal no currículo da escola. Portanto, não possuem conteúdo programático formal, nem amplitude pré-fixada. Essa amplitude poderá ser igual, menor ou maior que a disciplina e área de estudo, dependendo, naturalmente, da natureza da atividade" (Boynard apud Turra, 1988, p. 120).

15 Na referida LDB, no artigo 26º, parágrafo 3º, diz: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos".

16 Até a elaboração das leis complementares que regulamentem a nova LDB nº 9.394/96, continuam em vigor as leis complementares da LDB nº 5.692/71, tal como o Decreto nº 69.450/71 que, no seu artigo 1º, se refere a Educação Física como sendo "...atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo-se em um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional..."

e esportivas sem serem pressionados pelas exigências escolares (assuntos de aula, tarefas de sala e de classe, provas, notas, aprovação-reprovação).

É evidente que todas estas relações mencionadas anteriormente mereceriam uma melhor reflexão, pois como foram citadas sinteticamente, não deixam claros alguns elementos de conflitos e contradições. Vejamos um exemplo: uma das justificativas do uso das instalações da escola pelas aulas de Educação Física ser preferencialmente nas áreas esportivas é o entendimento de que a função da Educação Física na escola é favorecer a aquisição de aptidão física, desenvolvendo-a e aprimorando-a, seja do ponto de vista (histórico) higiênico, disciplinar ou atlético, como é o caso de aulas que objetivam o aprimoramento da resistência aeróbica. Como atingir esta meta dentro de uma biblioteca?

Bem, poderíamos levantar outros pontos de conflitos não mencionados quando destacadas as possíveis relações da Educação Física, como é o caso da compreensão dos alunos diante da aprovação-reprovação na Educação Física escolar, sendo isto confuso na própria legislação da área, mas não seria o momento oportuno. O fato relevante agora é reconhecer que a Educação Física é considerada como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhes o papel de manter e reproduzir o controle e a dominação, como mera executora de tarefas.

Essa caracterização da Educação Física sob a forma de atividade é proveniente da concepção instrumental de corpo, impregnada dos valores ético-políticos desenvolvimentistas, configurando-se, enfaticamente, num primeiro instante, no zelo pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando assegurar a mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada (Castellani Filho, 1988a, p. 6).

Essa compreensão, caracterizando a Educação Física como o 'fazer pelo fazer', "explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da Educação Física acoplada mecanicamente, à 'educação do físico', pautada numa compreensão de 'Saúde' de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde, compreensão essa, sustentadora do preceituado no § 1º do Artigo 3º do Decreto n.º 69.450/71, que diz constituir a aptidão física, 'a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa no nível dos estabelecimentos de ensino...'" (Castellani Filho, 1988a, p. 6). Assim o estudo diz respeito aos conteúdos de ensino da Educação Física escolar, propondo-se a reconhecer que esses não devem mais permanecer a reboque dos princípios e códigos de outras instituições, e sim, serem sistematizados diante de suas peculiaridades, estabelecendo coerência com a escola; a oferecer referências para refletir acerca dos antagonismos, contradições e indefinições desses conteúdos na prática pedagógica atual; e a contribuir na busca por uma definição e sistematização destes conteúdos de ensino em direção a sua autonomia pedagógica, levando em consideração que estes fazem parte de um corpo de conhecimento que necessita ser acessado pelos alunos.

Enfim o estudo esforça-se por aliar-se às iniciativas que reivindicam o reconhecimento da Educação Física escolar como matéria curricular presente na instituição escolar, sob a forma de disciplina¹⁷. "Isto porque a entendemos - nunca é demais repetir - como um campo de

17 Disciplina é uma forma, dentre três diferentes possibilidades, de apresentação das matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação prevista na Lei de diretrizes e bases nº 5.692/71; disciplina é o "conjunto de conteúdos e experiências 'didaticamente assimiláveis' que, coordenado com outros conjuntos, dinamiza aquilo que, ao nível dos Conselhos de Educação, foi designado matéria. Representa uma categoria de conteúdos e atividades cuja origem predominante se encontra em uma dada área da cultura, ou em determinado ramo do saber" (Boynard apud Turra, 1988, p. 119); disciplina, segundo os documentos legais,

conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio e específico, e cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria (...) com outras palavras, que o fazer presente em sua prática pedagógica, seja verdadeiramente, expressão de uma reflexão teórica” (Castellani Filho, 1988a, p. 6).

Referências bibliográficas:

- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter & MELLO, Rosângela Aparecida de. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. In **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá : Universidade Estadual de Maringá, s.d..
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **A Educação Física como componente curricular**: entre a Educação Física *na* escola e a Educação Física *da* escola. São Paulo : PUC, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papyrus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau - Núcleo comum - Educação Física**. Brasília : SESG/MEC - PUC/SP, 1988(a).
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas : Papyrus, 1995.
- GIHRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- GIHRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física e pedagogia: a questão dos conteúdos. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 11, n.º 2, jan./90.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In FERREIRA NETO, Amarílio et al. **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória : UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996. p. 123-143.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papyrus, 1987.
- NETO, Amarílio Ferreira (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória : UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio & TAVARES, Marcelo. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. In **Corporis**. Vol. 1, n.º 1, julho-dezembro/96.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas : Autores Associados, 1994.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias no Brasil. Campinas : Autores Associados, 1994.
- TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- VEIGA, Ilma Passos A . (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas : Papyrus, 1995.

Endereço: Av. Gov. Carlos de Lima Cavalcante, 4461/402, Rio Doce, Olinda, PE.
CEP: 53.040-000.

significa estabelecer o processo de aprendizagem predominantemente a partir de conhecimentos sistematizados (Castellani Filho, 1988a, p. 6).

GTT.1.11. PROJETO CONSTRUINDO UM PLANEJAMENTO PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ingrid Marianne Baecker*, Isabel Cristina Baggio**,
Luciana Marotto Homrich***, Cinara Valeney Enéas Mürmann****

***Resumo:** Este trabalho tem por objetivo elaborar conjuntamente com os professores da Escola Estadual de 1º grau Marieta D'Ambrósio, um Planejamento para a disciplina de Educação Física. Para desenvolvê-lo buscamos um referencial teórico baseado nos seguintes temas: o currículo, elementos de um planejamento, prática pedagógica, conteúdos, entre outros. Ao iniciarmos a reelaboração do Planejamento, optamos por começar pela seleção dos conteúdos que deveriam fazer parte das aulas de Educação Física da escola. Para isso, pesquisamos a opinião dos alunos, utilizando-nos de um questionário que nos forneceu as preferências de todas as turmas de 1ª à 8ª séries. Diante dos resultados, selecionamos provisoriamente três conteúdos para serem desenvolvidos no período de agosto de 1997 a janeiro de 1998, na disciplina de Educação Física. Pretendemos elaborar este Planejamento de acordo com as condições humanas e materias da Escola e seus objetivos.*

1 INTRODUÇÃO

Preocupados com a sua prática pedagógica e suas conseqüências no processo de construção do conhecimento e na formação dos alunos, os professores de educação física da Escola Estadual de 1º Grau Marieta D'Ambrósio sentiram a necessidade de reelaborar o planejamento desta disciplina.

Ao tomarem conhecimento dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano do CEFD/UFSM, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Marianne Baecker, estes solicitaram o apoio desta Instituição. Conforme o Plano Integrado da Escola, um dos seus objetivos é dar continuidade, valorizar e criar espaços para projetos que envolvam a comunidade, na qual destaca-se a Universidade.

Sabendo da importância e responsabilidade que docentes e estudantes do CEFD/UFSM tem para com a comunidade, nos propusemos a desenvolver este trabalho conjunto, com a intenção de buscar soluções alternativas referente a esta questão do Planejamento.

Partimos do pressuposto de que é de extrema importância a realização do planejamento pedagógico para as aulas de Educação Física. A Educação Física é uma disciplina que sofreu modificações no que se refere ao seu papel dentro do contexto educacional, principalmente, durante a elaboração da nova LDB. Dessa forma, é necessário repensar o processo de planejamento desta com o objetivo de construir mais profundamente esta área do conhecimento e legitimá-la como parte fundamental do processo de educação do ser humano.

No contexto educacional brasileiro, a questão referente ao processo de planejamento, tematização de conteúdos e metodologias alternativas para a Educação Física, estão sendo debatidas atualmente em diferentes encontros e congressos. Todavia não se tem concretamente uma orientação clara além do que consta na legislação vigente. Isso fica evidente nas escolas onde são adotados diferentes conteúdos e metodologias pelo professor da disciplina, muitas vezes dependendo das condições materiais e climáticas. Na maioria das escolas, a escolha desses

* Professora da Graduação e Pós-Graduação do CEFD/UFSM, Doutora em Ciências do Esporte.

** Professora da rede estadual e municipal de ensino de Santa Maria, Especialista em Educação Física.

*** Professora de Educação Física, licenciada pela UFSM

**** Mestranda em Ciência do Movimento Humano do CEFD/UFSM.

conteúdos refletem as expectativas fomentadas pela mídia sem haver uma reflexão mais profunda sobre o sentido/significado que estes terão para a formação de seus alunos.

Pretendemos fundamentar uma proposta para a Educação Física Escolar que possa vir a contribuir com as expectativas da escola e com a formação de uma identidade equilibrada em nossos alunos. As aulas de Educação Física deveriam oferecer oportunidades do "se-movimentar"¹ em que o aluno aprenda a conviver harmoniosamente com as expectativas sociais e pessoais nas diferentes situações em que se encontra.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para nortear esse estudo é necessário esclarecer que "fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional" (Kuhn apud DOMINGUES, 1986).

Partindo desse pressuposto, entendemos que para a elaboração de um planejamento devemos ter como referência as concepções de Sociedade, de Homem, de Educação, de Educação Física e de Movimento, pois a estruturação de um currículo perpassa determinados valores, postulados e práticas que caracterizam determinados fins da Educação.

Desta forma compreendemos que a Sociedade é o contexto onde o ser humano está inserido, sendo que ao mesmo tempo em que ele é construtor desta, é também influenciado diretamente pelas regras e normas que a compõem. Tais regras e normas podem ser refletidas e reconstruídas pelos homens de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo social.

De acordo com esta visão de Sociedade, concordamos com FREIRE (1982), onde ele compreende o Homem como um ser inacabado, em constantes transformações e em busca do conhecimento. Ele é um ser de relações, e mesmo estando inserido em um contexto histórico (sócio-político-econômico), considera-se o Homem como um ser global.

Entendemos que a Educação tem um papel fundamental na construção do ser humano e conseqüentemente da sociedade, sendo "uma atividade mediadora no seio da prática social global". (SAVIANI, 1988, p. 63).

Por encontrar-se inserida num contexto histórico-social, a educação é um reflexo da sociedade, de forma que consciente ou inconscientemente existem implicações políticas em toda a ação educacional, podendo objetivar a manutenção ou transformação do "status quo".

Quando optamos por elaborar um Planejamento devemos considerar que são vários os elementos de um currículo com os quais devemos nos preocupar. SILVA (1992, p. 88), ressalta que

quando se pensa em currículo não se pode separar forma e conteúdo, pois o conteúdo está sempre envolvido numa forma e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos dos conteúdos.

Desta forma, procuramos deixar claro o fato de que os conteúdos de um Planejamento não se restringem somente às questões objetivas, mas envolve muito mais. Segundo LIBÂNEO (1994), os conteúdos englobam uma gama de informações, habilidades, valores e atitudes que são expressos nas mais variadas formas, desde os programas oficiais até os meios de organização do ensino.

Dentro deste contexto, a Educação Física objetiva o desenvolvimento e a formação do indivíduo a partir do seu "se-movimentar". Segundo BAECKER (1996), cabe à esta promover ações de movimento a fim de que o aluno adquira conhecimentos, construindo significados, de

1 "Se-movimentar" significa o indivíduo que se movimenta, que é sujeito de sua ação (Veja TAMBOER, 1979).

forma a ampliar progressivamente e criticamente, sua visão de mundo, homem, educação e sociedade, atribuindo assim também um sentido para o "se-movimentar".

Dentro da perspectiva acima adotada, o Movimento é uma ação do sujeito vinculada a uma determinada situação e relacionada a um sentido/significado. Apoiando-se em KUNZ (1991, p. 165), consideramos que "o movimento humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar, o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como, consigo mesmo". Conforme vivenciamos no desenvolvimento de trabalhos na escola (BAECKER et al. 1995 - A Educação Física nas 5^{as} séries do 1º em uma Escola da rede estadual de Santa Maria no ano de 1995: Uma Proposta crítico-emancipatória) e discutimos com o prof. Dr. Valter Bracht no Grupo de Estudos da Pedagogia do Movimento (CEFD/UFSM), em 1995, os alunos e professores tem que adquirir competências que os habilitem a trabalhar e aprender dentro desta perspectiva citada. Esta prática pedagógica em aulas de Educação Física implica no desenvolvimento de um processo de transformação e não simplesmente em uma mudança.

Baseando-se nestas concepções entendemos a necessidade da Educação Física em todos os níveis de ensino por concordarmos que esta tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos educandos (as), na medida em que pode possibilitar uma tematização contínua e progressiva de conteúdos relativos à diversas manifestações da cultura do movimento humano, contribuindo desse modo, no processo do conhecimento de si próprio e do mundo. Objetiva-se assim, através da Educação Física a preparação do aluno para enfrentar diferentes situações, no contexto do seu dia-a-dia dentro e fora da Escola.

Segundo CORRÊA (1997), a presença do profissional de Educação Física nas séries iniciais faz-se necessário, pois o mesmo, pressupostamente deveria encontrar-se mais habilitado para trabalhar as habilidades e capacidades relativas ao conhecimento específico do movimento humano nas áreas da pedagogia, psicologia, anatomia, fisiologia, biomecânica e outras, em relação aos professores da classe que têm dado mais ênfase à cognição e não às questões ligadas ao "se-movimentar".

Segundo autores que atuam na área da Pedagogia do movimento humano, a exploração de materiais e do "se-movimentar" é de grande importância, pois caracteriza um momento de contato do aluno com o meio, principalmente referindo-se a Educação Física na educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Segundo SCHERLER (s/d) não podemos negar o fato de que "as experiências materiais são experiências produzidas socialmente pois é uma aprendizagem material aprendida no meio social". (p. 7). Sendo assim, a presença de objetos não é suficiente para criar uma situação atrativa, mas sim que, esta é orientada pelo meio social no qual o aluno encontra-se inserido.

Sendo assim, no nosso entender, a Educação Física na Pré-escola e séries iniciais deveria ser uma atividade que proporcione situações onde a criança possa experimentar de diferentes maneiras e com diferentes estímulos as diversas formas do "se-movimentar". Deve-se proporcionar oportunidades para que a criança possa vir a explorar o meio ao qual está inserida, de acordo com suas necessidades e desejos, sem limitar suas ações a tarefas unilaterais, que tentam contemplar dimensões isoladas do homem, esquecendo-se de que este é uma totalidade.

Como escreve SANTIN (1994).

No jogo está presente a idéia de liberdade e de espontaneidade, a idéia de acaso e de aleatoriedade. Neste contexto há sempre espaços para alternativas e opções. (p. 102).

O jogo é uma forma da criança viver o seu corpo em relação à si e aos outros, buscando descobrir o meio e transformando-o conforme sua imaginação.

Além do aspecto lúdico, a Educação Física deve, na nossa opinião, ensinar e aprender a construir conhecimentos relativos ao corpo e movimento, bem como tem por tarefa desenvolver competências para o educando (a) agir coletivamente. Por exemplo, o professor deve auxiliar o aluno a compreender o sentido, o significado e o que acontece com ele e com os outros durante a ação de movimento e suas conseqüências.

Partindo das habilidades desenvolvidas e conhecimentos construídos nas séries anteriores, no período de 4ª à 8ª séries, inicia-se a aprendizagem dos temas da cultura corporal universais e regionais: esportes, dança, jogos, ginástica, lutas, entre outros. Esta tematização dos conteúdos tem o objetivo de fazer com que os alunos possam experimentar novas formas do “se-movimentar”, valendo-se da expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992), e fazendo emergir o mundo sensível, ou seja, a sensibilidade, a expressão e a emoção. (FEIJÓ, 1996).

Para melhor organizar e sistematizar os conteúdos, esta fase pode ser dividida em dois momentos:

- “Ciclo de iniciação à sistematização do conteúdo”, que de acordo com o COLETIVO DE AUTORES (1992) vai da 4ª à 6ª séries, porém, nesta realidade escolar é melhor representado pelas 4ªs e 5ªs séries. Neste ciclo inicia-se a organização dos jogos de regras, onde os alunos constroem e decidem as regras dos jogos, desenvolvendo a capacidade de explorar o espaço e os materiais, diferenciar os vários elementos e movimentos que compõem os jogos.

Nesta fase, segundo CORRÊA (1997), entre outros autores, pode-se comparar os jogos criados pelos próprios alunos com os jogos universais ou institucionalizados, criando ou modificando as regras dos mesmos, adaptando-os à realidade da Escola.

- “Ciclo de ampliação e sistematização do conhecimento”, que segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), vai da 7ª à 8ª séries, mas nesta realidade escolar pode ser melhor representado pelas 6ªs, 7ªs e 8ªs séries. Neste ciclo, os alunos terão contato com os grandes jogos universais sistematizados, procurando conhecer e refletir sobre toda a dinâmica destes e praticá-los. Segundo CORRÊA (1997) “[...] neste nível, os alunos devem adquirir conhecimentos técnicos, táticos e compreender o corpo e os jogos como um resultado histórico-cultural”. (p. 8).

Durante todo o desenvolvimento desta proposta curricular objetiva-se a construção da identidade pessoal e social do aluno, onde este possa vir a tornar-se consciente de si e de seu papel no contexto, apto a intervir na sua realidade. Para que isto ocorra deve haver uma adequação da prática em relação à estes objetivos, sendo imprescindível, juntamente com a tematização dos conteúdos, a utilização de procedimentos metodológicos e práticas avaliativas, onde o trabalho com o “se-movimentar” possibilite a veiculação de valores como: a co-decisão, a igualdade de condições, a capacidade de comunicação, a criticidade, a autonomia, a cooperação, a solidariedade, o respeito às decisões democráticas, visando a coletividade.

Todo este trabalho com o movimento humano deve embasar-se na concepção de movimento de TAMBOER (1989), onde este está estritamente ligado ao ser humano que o realiza, numa concepção integral do movimento, buscando compreendê-lo em todas as relações que o envolvem. Para KUNZ (1991), bascando-se nos estudos de Tamboer, Gordjin e outros, “[...] os Movimentos Humanos como correr, saltar, arremessar, nadar, andar, etc. são para estes autores, uma forma especial de ‘compreender-o-Mundo-pela-Ação’.” (p.178-179). Tudo isto deve ser trabalhado numa perspectiva de educação para a vida, onde os alunos compreendam o porquê do movimentar-se.

3 METODOLOGIA

Para desenvolvermos este projeto os trabalhos foram sistematizados da seguinte forma:

1ª Etapa:

- O grupo de trabalho² reúne-se semanalmente para a discussão e aprofundamento do referencial teórico necessário para a elaboração do Planejamento para a Educação Física. Os temas estudados são: Currículo, Elementos de um planejamento, Prática Pedagógica, Contextos de Ação, Conteúdos, Metodologias, Currículo propriamente dito.

- O grupo de trabalho reúne-se quinzenalmente com a orientadora do projeto para receber informações e construir o conhecimento através de palestras e orientações.

- O grupo de trabalho reúne-se quinzenalmente nas reuniões pedagógicas da disciplina, realizadas pelos professores de Educação Física da Escola, ouvindo, sugerindo e discutindo a matriz teórica para dar suporte à prática da Educação Física e fazer o Planejamento.

2ª Etapa:

- Elaboração de um diagnóstico da opinião de alunos e pais da Escola à respeito dos conteúdos ministrados na disciplina de Educação Física, utilizando-se de um questionário com questões abertas e fechadas.

3ª Etapa:

- Análise e discussão dos dados levantados através dos questionários.

4ª Etapa:

- Reelaboração e discussão de um Planejamento para a disciplina de Educação Física, através de reuniões semanais.

5ª Etapa:

- A forma de avaliação do desenvolvimento deste Planejamento e suas possíveis reestruturações necessárias serão feitas durante o semestre letivo.

A partir do conhecimento das condições materiais e humanas reais da Escola, procuramos saber quais os conteúdos que os professores vinham desenvolvendo em cada série e consecutivamente, a metodologia adotada para desenvolvê-los. Os professores desenvolviam em sua maioria conteúdos referentes aos Esportes Coletivos.

A partir disto, chegamos a um consenso no grupo de estudos de que as aulas de Educação Física devem ser repensadas e é assim que está se concretizando aos poucos, um processo de construção coletiva do Planejamento da Educação Física nesta Escola.

Como próximo passo buscamos a opinião dos alunos à respeito de suas preferências quanto a conteúdos ou temas, a serem abordados nas aulas de Educação Física. Para isso fizemos uma listagem dos conteúdos que poderiam ser trabalhados da Pré-escola à 3ª série e de 4ª a 8ª séries, elaborando um questionário diferenciado para os diferentes ciclos. De 1ª a 3ª séries, pressupomos que poderiam ser desenvolvidos os movimentos básicos da ginástica, dos esportes, dos jogos, como o rolar, cair, saltar, correr, etc., trabalhando as capacidades físicas e as habilidades motoras em situações sociabilizantes, orientadas para o desenvolvimento da cooperação, do respeito, ou seja, trabalhar a questão dos valores. Da 4ª à 8ª séries, poderiam ser trabalhados os esportes coletivos (voleibol, basquetebol, futebol e handebol), o atletismo, a ginástica, a dança, a capoeira e os jogos recreativos.

O questionário foi respondido por todas as turmas da escola, com o objetivo de diagnosticar as suas preferências com relação aos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Para isso, utilizamos dois cartazes com gravuras que ilustravam todos os conteúdos listados. Com isso pretendíamos mostrar aos alunos outros temas da cultura do movimento que podem existir nas aulas de Educação Física. O primeiro cartaz foi específico para aplicar de 1ª à 3ª séries e o segundo, de 4ª à 8ª séries. Além disto, elaboramos quatro tipos de

² O Grupo de Trabalho é formado pelos professores de educação física da escola, pelos estudantes e professora da UFSM (orientadora do projeto), uma professora licenciada em educação física, uma professora especialista e uma professora mestranda na área de Pedagogia do Movimento.

questionários que foram aplicados, um para os alunos de 1ª à 3ª série, outro para os alunos de 4ª à 8ª série e os outros dois, para os pais, de 1ª à 3ª série e de 4ª à 8ª série. Cada qual possuía questões específicas para o período onde o aluno se encontrava e de acordo com o cartaz apresentado³.

Como estratégia inicial para tentar envolver os pais com as aulas de Educação Física na escola, enviamos questionários também à eles. Desta forma pretendemos deixá-los cientes dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos na escola, tendo oportunidade de participarem no processo de educação de seus filhos.⁴

Analizamos as preferências apontadas em cada série pelos alunos nas respostas dos questionários. Estas foram analisadas de uma forma geral e depois de acordo com o gênero, porque as aulas de Educação Física nesta escola são ministradas a turmas masculinas e femininas separadamente.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO

Diante dos dados coletados foi possível apresentarmos o seguinte quadro:

Quadro 1- Respostas dos questionários de 1ª à 3ª séries

Conteúdos	1ª Série (84 alunos)		2ª Série (64 alunos)		3ª Série (73 alunos)	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Puxar	1	3	4	1	5	1
Saltar/ Pular	5	1		8	8	2
Bambolcar	6	2		7		2
Escorregar	2		2	2	2	3
Ouvir Música	3	5				
Jogar Bola	4		1		1	
Balançar		4	7	3		3
Rolar		7				
Subir/Descer	7		3	5	3	
Correr	8					
Dançar		6		6	7	3
Pegar/Correr		8				
Escorregar						
Soltar Pipa/Balão			5			
Pracinha			6	4		2
Chutar						
Jogar bolita ⁵					4	
Subir			8			
Equilibrar					6	

3 No que se refere à Pré-escola ainda não aplicamos o questionário, devido à greve estadual do magistério e das férias, porém esta é uma das próximas etapas do trabalho.

4 Até o momento ainda não foram recebidos todos os questionários enviados aos pais, devido a greve do magistério estadual que paralisou as escolas por um período de 15 dias.

5 Jogo recreativo muito difundido entre as crianças no sul do país, também chamado jogo de bolinha de gude.

Obs: Os números presentes no quadro indicam a preferência numa escala de 1 à 8. Os números repetidos no quadro da 3ª série feminina representam o empate nas preferências destes conteúdos.

Ao analisarmos as escolhas das crianças desta faixa etária, percebemos o desejo delas experienciarem uma grande variedade de movimentos, com locais e materiais diversificados. Muitas delas ficavam surpresas com a possibilidade de se trabalhar nas aulas de educação física com alguns temas citados anteriormente, pois tinham uma visão muito limitada dos conteúdos possíveis de serem trabalhados durante as aulas.

Quanto aos questionários respondidos pelos alunos de 4ª à 8ª séries, verificamos os oito conteúdos de maior preferência de modo geral, sem considerar as prioridades destas. Estes foram: basquetebol, futebol de campo, futebol de salão, voleibol, handebol, ginástica e atletismo.

As maiores preferências nas turmas femininas foram: basquetebol, handebol, dança, capoeira, voleibol, ginástica aeróbica, balé e futebol de campo, nas turmas masculinas foram: basquetebol, futebol de campo, voleibol, handebol, capoeira, futsal, atletismo e ping-pong.

Como consequência foi possível constatar a forte influência dos esportes no contexto vivido pelos alunos, repercutindo nas suas decisões e expectativas em relação à prática de atividades físicas. Deste modo os conteúdos escolhidos foram aqueles mais conhecidos e enfatizados pela mídia, ou aqueles mais comumente trabalhados nas aulas de educação física nesta escola, sobretudo os esportes coletivos.

Por nos encontrarmos no mês de julho, época de férias, e véspera do início de mais um semestre, os professores da escola, mesmo reconhecendo-se estarem no início do processo de reflexão para elaborar um Planejamento, solicitaram que a partir do resultado dos questionários aplicados aos alunos, pudessemos orientar um Programa para o semestre que inicia, dentro das condições da escola e competências que professores e alunos apresentam neste momento. Mediante tal solicitação, reunimo-nos com a orientadora do projeto e discutimos várias questões pertinentes à esta ação. Decidimos trabalhar no primeiro momento os conteúdos de maior preferência dos alunos ao mesmo tempo em que iniciaremos uma etapa de sensibilização na tentativa de oportunizar a ampliação da visão que se tem da educação física na escola e chamar a atenção para a sua existência e importância. A escolha dos conteúdos se deu por série e por gênero. Optamos por dois esportes coletivos e um individual, deixando um espaço para trabalhar outras atividades que possibilitem a abertura para o novo, considerando também aqui as preferências específicas de cada turma.

A etapa de sensibilização consta de atividades a serem realizadas com o objetivo de criar novos espaços de ação e proporcionar novas vivências na área da educação física.

Algumas das atividades a serem realizadas são:

- Palestras com os pais, com os alunos e com os professores das outras áreas do conhecimento sobre o papel da educação física.

- Painéis e panfletos elaborados conjuntamente com os alunos sobre o que é educação física.

- Apresentação de uma peça teatral cujos temas são o movimento e as aulas de educação física, a fim de motivar a reflexão sobre as consequências dos vários tipos de práticas e papéis desempenhados durante as aulas de educação física.

- Construção de histórias em quadrinhos (com gravuras ou desenhos) sobre a importância e o contexto de ação da educação física.

- Elaboração de um jornalzinho da educação física, juntamente com a disciplina de língua portuguesa, que abordará os acontecimentos mais relevantes da educação física na escola, sendo também um espaço aberto para os alunos se expressarem em relação à cultura de movimento.

- Proporcionar atividades diferentes daquelas vivenciadas no cotidiano das aulas. Ex: atividades e trabalhos com música, trabalho com a conscientização e expressão corporal, trilhas ou caminhos formados com vários materiais explorando o trabalho com os sentidos, filmagem das aulas (como eu me vejo ?) criação e apresentação de pequenos jogos, etc.

- Organização de um "Dia de atividades no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria", com uma programação voltada a variadas experiências de movimentos, locais e materiais, a fim de ampliar a visão restrita que se tem da educação física.

Concomitantemente com a etapa da sensibilização acontecerá a quarta etapa do trabalho que constará da reelaboração e discussão de um Planejamento para a disciplina de Educação Física.

Bibliografia:

- BAECKER, I. M. **Identitätsförderung im Bewegungsunterricht brasilianischer Grundschulen.** Universidade de Hamburgo, 1996. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte) – Instituto de Ciências do Esporte, Universidade de Hamburgo, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- CORRÊA, I. L. S. **Planejamento para a Educação Física de Pré-Escola à 8ª Série.** Projeto SMED/ Santa Maria, 1997.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 17, n. 156, p. 351-366, mai./ago. 1986.
- FEIJÓ, M. G. **A Dança como Conteúdo integrante da Educação Física Escolar enquanto Corporeificação do Mundo Sensível.** Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- JORNADA INTEGRADA PESQUISA EXTENSÃO E ENSINO DA UFSM. (II, 1996). **A Educação Física nas 5ªs séries do 1º Grau em um Escola da rede estadual de Santa Maria, no ano de 1995: Uma proposta crítico-emancipatória.** Anais. Santa Maria : Imprensa Universitária.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças.** Ijuí : UNIJUÍ, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática: Série Formação do Professor.** São Paulo : Cortez, 1994.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre : EST/ESEF-URGS, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: para além da Teoria da Curvatura da vara.** São Paulo : Cortez/ Autores Associados, 1988. SCHERLER, Karlheingz. Movimento e Jogo nas Séries Iniciais. Material mimeografado. s/d.
- SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em Educação: Ensaios de Sociologia da Educação.** Porto Alegre : Artes, 1992.
- TAMBOER, Jean. Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: **Sportpädagogik** v. 3 , n.2, p. 14-19, 1979.
- _____. **Philosophie der Bewegungswissenschaften.** Nijhoffverlag : Leiden, 1989.

Endereços:

Ingrid Marianne Baecker

Rua: Tamandaí, 525 / 401. Santa Maria, RS. CEP: 97060-540 Tel.: (055) 221.5746.

Isabel Cristina Baggio

Rua: Appel, 125. Santa Maria, RS. CEP: 97015-030.Tel.: (055) 221-6984.

Luciana Marotto Homrich

Rua: Olavo Bilac, 409. Santa Maria. RS. CEP: 97015-440. Telefone (055) 221.7307.
Cinara Valency Enéas Mürmann – Rua: Dr. Pantaleão, 587/412. CEP: 97100-001

GTT.1.12. AVALIAR COM OS PÉS NO CHÃO DA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Verônica Silva da Costa, Celi Taffarel,
Joseir Gonçalves, Roseane Soares de Almeida

Resumo: O estudo apresenta resultados da análise das vivências no Projeto interdisciplinar AVALIAR COM OS PÉS NOS CHÃO DA ESCOLA. Levanta proposições para tratar a problemática significativa "Objetivo-avaliação" da Educação Física na escola.

I. INTRODUÇÃO

É fundamental tratar avaliação de maneira ampla, e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes. Neste sentido, faz-se necessário contextualizá-la a partir de suas referências histórica, pois,

"é necessário compreender o fenômeno dentro de uma complexidade mais ampla, e não apenas na sua especificidade. Esta apreensão total do fenômeno somente poderá ser atingida através de uma abordagem dialética do fenômeno, isto é, de uma abordagem mais crítica das relações entre a escola e a sociedade como um todo (...). Assim pensando, a avaliação não poderá ser estudada de forma isolada. É preciso situá-la no contexto histórico onde ela acontece, onde ela é determinada socialmente" (Ohlweiler, 193, p.14).

A experiência desenvolvida no projeto AVALIAR COM OS PÉS NO CHÃO DA ESCOLA nos permitiu elaborar nossas percepções a respeito da avaliação na escola, especificamente na Educação Física. Para destacar tal elaboração apresentamos os dados da realidade que nos moveram a buscar alternativas superadoras para a Avaliação da Educação Física na Escola e, por fim nossas aprendizagens significativas

O fundamental é que compreendemos os dois níveis de articulação do binômio OBJETIVOS-AVALIAÇÃO. Um, que diz respeito a reprodução, no interior da escola, dos mecanismos sociais do modo de produção capitalista presentes nos momentos e episódios avaliativos, estabelecendo-se possibilidades perante a luta e o confronto dos interesses que se manifestam na escola. Outro, que é a articulação entre PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO da ESCOLA - AVALIAÇÃO DA ESCOLA E AVALIAÇÃO EM AULA.

Para destacar a importância da Avaliação recorremos a dados do PENUD. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PENUD) elabora anualmente um ranking dos países em termos de desenvolvimento humano com base em três indicadores: alfabetização, expectativa de vida e poder de compra. Segundo DEMO, (1995, p. 11) "é notável o destaque conferido a Educação correspondendo ao conceito de oportunidade, que, por sua vez, indica a relevância do sujeito, ou do cidadão crítico e criativo". O Brasil está em 70ª. (Septuagésimo) lugar no ranking. Os especialistas reconhecem EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO são os eixos tanto do desafio econômico quanto da equidade. Dados alarmantes apresentados pelo SEBRAE/MEC sobre o

1 ANA VERONICA SILVA DA COSTA e JOSEIR GONÇALVES são alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE e bolsistas do projeto "Avaliar com os Pés no Chão da Escola" financiado pelo FNDE. ROSEANE SOARES DE ALMEIDA é Mestre em Educação e professora do Colégio de Aplicação da UFPE. CELI TAFFAREL Dra. Adjunto IV, professora do Mestrado em Educação e da Licenciatura em Educação Física da UFPE. Todos são membros do LOEDEFE - Laboratório de Observações e Estudos Descritivos em educação Física & Esporte da UFPE.

desempenho dos alunos brasileiros demonstram que os grandes desafios para a Educação Nacional são, viabilizar o acesso e manter as crianças em uma escola de qualidade que permita um bom desempenho. Constatações sobre os baixos desempenhos dos alunos da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, são dados de realidade que apontaram para a construção de um Projeto que trouxesse contribuições para a redefinição da prática pedagógica, a partir de seus elementos estruturantes, o binômio "**OBJETIVOS - AVALIAÇÃO**". Com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação implementou-se o Projeto "Avaliar com os Pés no Chão da Escola", do qual participamos, enquanto área do conhecimento - **EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE** - interveniente nas ações pedagógicas no ensino Fundamental. Relatamos a seguir o que Planejamos, Desenvolvemos, Ensinamos, Aprendemos, Produzimos e estamos Propondo. Apresentamos ações integradas e materiais produzidos, utilizados no projeto, bem como em novas intervenções para capacitação de professores em serviço.

2. O PLANEJADO

A participação da área de Educação Física no Projeto "Avaliar com os Pés no Chão da Escola: Redefinindo a prática pedagógica no Ensino Fundamental" é iniciada quando do convite e participação das professoras Celi Taffarel e Roseane Almeida, das reuniões convocadas pela Coordenação de Extensão do Centro de Educação, com a posterior incorporação da professora Tereza França, para elaboração do Projeto, respondendo a edital do MEC e de seu Programa de Incentivo a Extensão Universitária - PROEXT/MEC, principalmente aquela voltada para melhoria do ensino fundamental.

As contribuições iniciais, verbais, fornecidas em reuniões giraram em torno das seguintes questões:

- a) possibilidades concretas de execução e continuidade do Projeto, visto que existe um desgaste dos docentes que participam de projetos que, após um ano de implementação perdem fontes financiadoras e encerram abruptamente suas atividades comprometendo a qualidade da relação entre Docente, aluno/acadêmico e comunidade.
- b) o referencial teórico da avaliação dentro da perspectiva Crítica da Educação, que tem sua fundamentação no materialismo histórico dialético.

Estas contribuições, em parte foram incorporadas na proposta inicial do projeto e, em parte subsidiaram reflexões coletivas que permitiram questionamentos sobre a praticidade do projeto e sua lógica de produção do conhecimento e formação acadêmica e continuada.

A elaboração que ficou para nós diz respeito aos seguintes aspectos das práticas avaliativas escolares:

- a) a avaliação é uma das categorias chaves da Prática pedagógica, visto que é um dos seus elementos estruturantes, sendo portanto fundamental para o desenvolvimento da teoria pedagógica a partir de categorias da Prática Pedagógica;
- b) a avaliação não pode ser vista isolada, sozinha, mas sim constitui um par dialético com os objetivos. Portanto AVALIAÇÃO-OBJETIVOS representam elementos indissociáveis na prática pedagógica
- c) a avaliação - objetivos refere-se sempre a conhecimentos que contem dimensões fundamentais conceituais, atitudinais e processuais, a serem consideradas na prática pedagógica.

3. O DESENVOLVIDO

Após a definição do Plano estratégico de intervenção procedeu-se as fases de editais, seleção de escolas, professores e acadêmicos.

Na área de Educação Física, no processo de seleção dos acadêmicos, participou a professora Tereza França. Os critérios sugeridos foram análise de um texto escrito pelo

acadêmico e *currículum vitae*, onde deveriam transparecer, capacidade argumentativa, conhecimento do Projeto, visão crítica e bom desempenho acadêmico.

Foram selecionados os acadêmicos Maria Verônica e Joseir Gonçalves. Inicialmente havia somente uma vaga, sendo posteriormente pleiteada mais uma vaga, no que a área foi atendida.

Na continuidade das ações implementou-se o PLANEJADO. Iniciaram-se os Círculos de Estudos, os cursos de Formação Específica Intensiva e Vivências Pedagógicas e as Observações e Intervenções nas escolas selecionadas, para que pudessemos assim, elaborar, implementar e avaliar novas proposições pedagógicas, elaborar material instrucional em vídeo e textos e, desencadear novas ações como o foram:

- a) O Curso de formação intensiva ministrados pelas professores Celi Taffarel e Roseane Almeida
- b) As Observações com elaboração de Relatórios e as entrevistas com as professoras, realizadas pelos Acadêmicos Joseir Gonçalves e Ana Verônica Costa.
- c) A elaboração de textos específicos para utilização nos Curso e Vivências pedagógicas na própria escola.
- d) Participação das reuniões gerais
- e) Três Cursos oferecidos no Interior do Estado de PE, pela Diretoria de Esportes sobre "Avaliação na área de Educação Física & Esporte", onde nos valem da experiência acumulada e atendemos a três Núcleos Regionais (Floresta, Palmares, Salgueiro e DERE Norte) onde foram produzidos materiais sobre avaliação.
- f) a confecção de um vídeo sobre avaliação elaborado em parceria com a Rede Pública de Belém/Pará, durante curso de capacitação de professores sobre Avaliação em Educação Física & Esporte.
- g) a elaboração de textos sobre avaliação para publicação em revistas especializadas na área, sobre instrumentais para avaliar a aprendizagem dos alunos nos ciclos de ensino do conteúdo Jogo e Esporte.
- h) a estruturação do NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE -NEPAEFE- , comunicado a coordenação geral do Projeto.
- i) orientação para elaboração de projetos específicos de professores especialistas atuantes na Rede de Ensino, em preparação para a seleção ao mestrado em educação.
- j) repasse das experiências elaboradas, no curso sobre LINGUAGEM CORPORAL E LINGUAGEM COMPUTACIONAL, oferecido durante a realização do VERÃO NO CAMPUS/Fevereiro/1997, com a participação de 44 professores da rede Pública, ministrada por componentes do LOEDEFE - Pedro Ferreira, Jamerson Almeida, Oswaldo pereira, Marcos Amorim e Joseir Gonçalves. Monitores Schirley camelo, Daniela Bastos e Edilson Melo.
- k) Seminário de Socialização

Estas realizações estão articuladas ao Projeto e a ele transcendem, evidenciando a sua vigorosidade, quando as ações são articuladas, objetivas e integradas. Somam-se esforços, potencializam-se capacidades, multiplicam-se efeitos.

4. DESTACANDO PROBLEMÁTICAS

As experiências e vivências desenvolvidas nos Círculos de Formação, nas vivências pedagógicas, junto a Projetos em desenvolvimento na Rede Pública - Projeto Omega/Kidiling - Projeto Expressão, acompanhado por algumas professoras, nos diálogos intensos com as professoras, nas observações do cotidiano em sala de aula, conforme relato dos acadêmicos, no

Planejamento de novas atividades, permitiram abstrair as seguintes problemáticas específicas da avaliação na área da Educação Física:

- a) Educação Física enquanto matéria/conteúdo de ensino. A Educação Física & Esporte, enquanto matéria de ensino não existe na escola. O que ocorre são, predominantemente atividades de caráter recreativo. Fica relegada a expressão corporal como linguagem, comprometendo-se assim, a capacidade dos alunos em suas reflexões sobre cultura corporal & esportiva;
- b) A Organização do processo de trabalho. As condições objetivas e subjetivas para trabalhar com a área - formação, recursos, orientação - As professoras questionam o fato de ter que trabalhar com este conteúdo sem ter condições para tal - de formação, de recursos, de orientação;
- c) A consciência corporal e a negação do conhecimento. A própria consciência corporal das professoras e o conhecimento sobre esta área - cultura corporal & esportiva -, tem sido, sistematicamente negada às professoras, no processo de formação e capacitação, o que dificulta saber o que tratar, como tratar, com que objetivos e como avaliar.
- d) A articulação da disciplina com as demais, no currículo escolar, mantendo-se a especificidades do objeto de estudo - a expressão corporal como linguagem - e de procedimentos de ensino e pesquisa. As professoras visualizam as possibilidades de interdisciplinaridade a serem construídas mas se sentem desinstrumentalizadas e sem condições objetivas para tal construção.
- e) O trato com o conhecimento. As dimensões do conhecimento da área da cultura corporal & esportiva: conceitual, atitudinal e processual e, sua organização nos ciclos de escolarização que requerem domínio de conteúdos, métodos e técnicas, além de uma organização curricular ampliada, onde os polos da normatização, do tempo pedagógico e do trato com os conhecimentos não estejam diametralmente opostos e em desintonia. A implementação da Educação Física enquanto matéria de ensino que materializa o eixo curricular - ampliar a capacidade de reflexão pedagógica do aluno sobre a Cultura Corporal & Esportiva - é uma possibilidade, mas ainda não é uma realidade nas escolas públicas.
- f) O binômio indissociável "Objetivos - Avaliação" em relação as dimensões do conhecimento a ser tratado e organizado nos ciclos de ensino. Nas práticas observadas, discutidas e posteriormente vivenciadas evidenciaram-se nas elaborações reflexivas, a indissociabilidade do par dialético de categoria da Prática Pedagógica OBJETIVOS-AVALIAÇÃO. Evidenciaram-se também as dificuldades da organização do conhecimento em ciclos.
- g) O paradigma da Aptidão Física X O paradigma da Reflexão sobre a Cultura Corporal & Esportiva. Uma nova referência na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola - um compromisso coletivo com a melhoria da qualidade de ensino, com o tempo pedagógico dos alunos para novas aprendizagens sociais significativas, é o que a área visualiza, possibilita, pretende e pode construir .
- h) As proposições político - pedagógicas. A Proposição pedagógica em desenvolvimento no Estado de Pernambuco, a partir da implementação da Política Educacional do II Governo de Miguel Arraes, em 1989 expresso nas "Diretrizes para a Educação Física nas Escolas Públicas", que aponta para novas finalidades, conteúdos e formas de avaliação da área de Educação Física.
- i) A integração ensino-pesquisa. O Projeto tem características de uma **pesquisa qualitativa**, especificamente de um **estudo etnográfico** pois envolve: a)

observações participantes, b) entrevistas intensas e, c) análises das produções e documentos. A desinstrumentalização tanto dos professores quanto dos acadêmicos sobre pesquisa qualitativa pode ser evidenciada, sendo que as experiências viabilizaram avançar na compreensão e domínio de tal referência **epistemológica** (pesquisa qualitativa), **teórica** (Pesquisa etnográfica) e **metodológica** (Observações participantes, entrevistas intensivas e análises de produções e documentos).

Estas problemáticas, que são agora apresentadas de forma elaborada, puderam ser reconhecidas nos diálogos intensos com as professoras, em situações de Círculos de Estudos Intensivos, que foram ministrados e orientados na área pelas professoras Celi Taffarel e Roseane de Almeida, com o acompanhamento e participação dos acadêmicos Joseir Gonçalves e Ana Verônica.

Em anexo encontramos o material elaborado e utilizado com as professoras.

5. AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

O que concluímos, provisoriamente, de tal experiência é que:

- a) por um lado as professoras estão afastadas de experiências elaboradas cientificamente e que permitiriam elementos teóricos para alteração da prática pedagógica. Este afastamento decorre das precárias condições objetivas, onde o tempo, o salário e as demais condições de trabalho são determinantes.
- b) Por outro lado, as proposições pedagógicas apresentam um grau de complexidade e de exigência, de engajamento, aos quais devem corresponder uma subjetividade humana - evidente em indicadores da consciência corporal - ainda não construída, ainda não existente e uma objetividade material de condições de trabalho a serem ainda conquistadas.

No entanto, podemos reconhecer, por evidências no discurso das professoras, aprendizagens significativas no âmbito da compreensão sobre tendências e paradigmas da área, no currículo escolar. Pela manipulação/utilização de novos **conceitos** próprios da área como Cultura Corporal & Esportiva e seus temas: Jogos, danças, esportes, mímicas, ginástica, e outros, bem como, pela própria consciência corporal evidenciada no confronto entre o que sabemos/sentimos sobre o nosso corpo.

Podemos reconhecer **atitudes** responsáveis das professoras, em aproximarem-se da área e buscarem novas compreensões.

Reconhecemos também a participação efetiva, realizando, criticando e propondo reformulações no trato com o conhecimento durante o **processo** de vivências e experiências pedagógicas desenvolvidas.

Um dos principais objetivos que o Projeto viabilizou é o da **aproximação efetiva entre Escola Pública e Universidade** materializado em ações concretas. Nós fomos até a escola, entramos nela e a escola veio até a Universidade, entrou nela e hoje, estas professoras contribuem significativamente para que possamos repensar, avançar e qualificar nossas elaborações/proposições pedagógicas e teóricas.

6. AS DIFICULDADES E PROPOSIÇÕES SUPERADORAS

As dificuldades encontradas situam-se no campo da infraestrutura. Equipamentos disponíveis e de fácil acesso para a pesquisa, que tem características de pesquisa etnográfica e exige observações participantes, diálogos intensos e estudos das produções e documentos. Carro, para deslocamentos distantes, descentralização de recursos, disponibilidade de tempo - somos poucos envolvidos e comprometidos com a integração ensino-pesquisa-extensão.

Extremamente relevantes são os **diálogos que precisam e devem ser intensificados e objetivados.**

As produções de materiais, sejam eles em vídeo, textos, ou computacionais precisam ser

privilegiados para manter registro e banco de dados disponível, inclusive em uma HOME PAGE do Projeto.

A configuração da Rede em Rede, com utilização de novas tecnologias educacionais é imprescindível para as escolas que participam do Projeto. O isolamento não é produtor.

A **intensificação das orientações** com os acadêmicos e suas próprias elaborações teóricas é uma meta a ser ampliada, com a disponibilidade de tempo para tal e eventos específicos dos graduandos. A participação de acadêmicos voluntários deve ser intensificada, visto que a experiência é muito rica e os bolsistas envolvidos são poucos.

A inserção dos participantes, ou o fruto de seu trabalho/esforço teórico e prático, deve ser socializado com outros segmentos no interior da UEPE, como o FÓRUM DAS LICENCIATURAS. Isto é importante, visto que, as repercussões para a graduação podem ser significativas e podem ser melhor aproveitadas para reformulações e reestruturações, reconceptualizações de paradigmas sobre a avaliação.

A inserção mais organizada no interior das escolas selecionadas, para socializar/criticar as experiências, apoiar novas experiências é muito importante. Mas para isto é preciso ter claro o conteúdo elaborado de tal experiência. O Seminário de socialização deverá ser um esforço neste sentido da síntese. Mas são importantes também as condições de acesso as escolas. Sem previsão de recursos não tem sustentação tal sugestão.

O desafio é, em meio a um amplo espectro de experiências, vivências, **identificar o salto qualitativo do coletivo**, a linguagem comum que já conseguimos formular, a nova síntese que estamos propondo em relação a avaliação no interior do ensino fundamental.

O desafio é reconhecer, identificar, elaborar, socializar as experiências que podem estar contribuindo para a reversão do trágico quadro de desempenho dos nossos alunos, demonstrados pelo SAEB - os alunos não apresentam desempenho satisfatório nas linguagens matemáticas, escritas e verbal. Isto significa que não tem competência cognitiva para tratar dados da realidade, sistematizá-los, organizá-los, analisá-los, interpretá-los e, a partir daí, proceder avaliações e proposições, seja para a vida prática cotidiana, seja para teorizações mais complexas.

Se o problema da péssima qualidade de ensino é evidente nos conteúdos da matemática, leitura, escrita e interpretação, também o é em relação as linguagens ainda relegadas a último plano pela escola, como o são a LINGUAGEM CORPORAL E A LINGUAGEM COMPUTACIONAL. Simplesmente não conseguimos ainda introduzir a Educação Física & Esporte como conteúdo de ensino para as crianças e jovens. Nossa prática pedagógica nesta área remonta ao final da era feudal e início da era do capitalismo: relegação/condenação do corpo pecador, ênfase no corpo máquina, no corpo produtivo.

Pernambuco tem, no entanto, uma proposição para a prática pedagógica em relação a avaliação na área de Educação Física. Ela está expressa no Capítulo IV do Livro "Metodologia do Ensino da Educação Física", Coletivo de Autores, Cortez, 1992.

Estamos ousando implementar tal proposição pedagógica, em construção com os professores e professoras das Escolas da rede de Ensino.

7. Referências Bibliográficas:

- ARROYO, M.G. - O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho. Teoria e Educação. Porto Alegre: 1990, nº 1.
- ALTHUSSER, L. - Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Grall, 2ª edição, 1985.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.B. - A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª edição, 1982.
- CASTELLANI FILHO Lino, Pelos meandros da Educação Física. In: Revista Brasileira de

- Ciências do Esporte, 14 (3):119-125, Maio/1993
- CELAFISCS. Testes em ciência do esporte. São Paulo: Buriti, 1987.
- COLETIVO DE AUTORES - Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- ENGUITA, M.F. - A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOBAR, Micheli. Transformação da didática: Construção da teoria Pedagógica como categorias da prática Pedagógica. Campinas: UNICAMP, Tese de doutorado 1997.
- FRANCO, M.L.P.B. - Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1991.
- FREITAS, L.C. de - Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1994.
- HOFFMANN, J. M.L. - Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e realidade, 5ª edição, 1993.
- JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P (Org.) Textos em representações sociais. Petrópolis: RJ Vozes, 1994.
- LUCKESI, C.C. - Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. - Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.
- MATHEUS, D.K. - Medida e avaliação em educação física. Rio de Janeiro: Guanabara 5ª ed., 1986.
- MYNAIO, Maria Cecília (Org.) Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OHLWEILLER, Z.N.C. - Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1993.
- PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAUL, A.M. - Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1991.
- SILVA, P.T.N. - Avaliação da aprendizagem em Educação Física. UNICAMP, São Paulo: Dissertação de Mestrado, 1993.
- SILVA, T.T. - O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, C.P. et al. - Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1991.
- TRIVIÑOS, A.N.S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Endereço: Rua Mal. Manoel Luís Osório 365/401 Cidade Universitária.
Recife/PE - CEP: 50.740-450 - E-mail: LOEDEFE@NPD.UFPE.BR

GTT.1.13. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA AVALIAÇÃO

Alex Fensterseifer*

Resumo: Compreendemos que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto educativo, por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem. A partir dessa ótica e diante dos problemas relacionados à avaliação, consideramos válido abordar aspectos essenciais da análise avaliativa e contribuir para superação das dificuldades da mesma. Sabemos que a avaliação não é um termo unívoco. Existem diferentes pontos de vista para avaliar, dependendo das teorias ou paradigmas escolhidos pelo avaliador. A sua prática sempre parte de alguns pressupostos básicos que direcionam não somente a intencionalidade de quem propõe a avaliação mas também a escolha dos procedimentos a serem adotados e o que fazer com os resultados obtidos. O presente trabalho tem como objetivo trabalhar alguns conceitos avaliativos, ver como se encontra a avaliação da aprendizagem e apresentar algumas propostas de mudança para avaliação.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA AVALIAÇÃO

Em nosso entendimento, avaliar é estar junto com os educandos no processo de construção do conhecimento. O professor deve estar atento, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, compreendendo-o como um ser global, com ampla participação em todos os momentos em que a aprendizagem vai se desenvolvendo.

Avaliar é olhar criticamente sobre o que estamos fazendo. Esse olhar nos dará condições de decidirmos sobre as formas de melhorar a construção na qual estamos trabalhando.

Avaliar, antes de ser a análise de uma questão pontual, é uma síntese e, assim, precisa ser pensada como totalidade que desestabiliza do início ao fim de um etapa determinada. Avaliar não é uma tarefa analítica de um momento que pergunta pelos momentos anteriores e quer uma resposta pronta e imediata. Avaliar é uma questão do cotidiano - aquilo que se deve fazer todos os dias e não um Juízo Final (ALMEIDA, 1995). Interpretando o autor, pensamos que, para não ser juízo final, a avaliação "não" deve ser um processo "terminal", ou seja, um momento isolado do processo pedagógico, mas uma prática contínua presente em todas as suas etapas.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa é "prestar muita atenção" ao aluno, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falhas, seus argumentos, tentando conversar com ele, em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, até na busca de alternativas para uma educação voltada para a autonomia moral, consciente e competente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.

Avaliação também é uma ação eminentemente social - não é a atividade de um sujeito isolado, nem mera atividade técnica - e, como tal, simultaneamente produto social de certo tipo de sociedade.

Concordamos com HOFFMANN (1993) que estudar avaliação não significa saber teorias de medidas educacionais (elaboração de testes) e tratamento estatístico na atribuição de notas e conceitos, cálculos de médias, análises de itens de testes). Não devemos iniciar por essas discussões, porque a elaboração de instrumentos e registros de avaliação são imagens de um trabalho, refletem o significado da avaliação, devem ser discutidos posteriormente.

* Mestrado em Ciência do Movimento Humano, Pedagogia do Movimento Humano (UFSC)
Professor da Universidade Federal de Santa Catarina/ Departamento Educação Física.

Uma prática emancipatória da avaliação não deve ser confundida com uma revolução *de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações.*

Para analisarmos a avaliação como uma ação emancipatória, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de construção de erros e acertos.

Para iniciarmos as mudanças, devemos abrir ao ser humano possibilidades de construção do conhecimento, dentro de uma realidade de liberdade e emancipação. É preciso fazer com que suas vitórias e derrotas sejam a continuação de uma nova caminhada rumo à construção de uma realidade educacional crítica e libertadora. É nessa perspectiva emancipatória que acreditamos que a avaliação deva acontecer.

Se não tivermos como enfoque principal o educando enquanto ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento, de nada valerão as inovações que vierem a ser introduzidas. Da mesma forma, se a busca das soluções for uma preocupação de indivíduos isolados, pequenos grupos ou de alguns administradores, o esforço poderá ser em vão. A reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação continuada que ultrapasse os muros das instituições.

Confiança mútua entre educador e educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

HOFFMANN (1995) comenta que a avaliação precisa encaminhar um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos, no ato próprio de avaliar. É urgente direcionar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, para o benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola.

Em suas análises ALMEIDA (1995) convida-nos a tomar avaliação, cada vez mais, uma ação coletiva em que professor e aluno, juntos, perguntem e respondam, digam o que é "certo" e o que é "errado", digam sim e não, reprovem-se, recuperem-se e aprovem-se. Segundo ele, é preciso conceber a avaliação como espaço de argumentação, como processo ético de racionalização. Precisamos, entender ainda que é função do professor planejar e vivenciar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas que ela não pode ser uma atribuição exclusivamente do professor.

Na tarefa de reconstrução da prática avaliativa, consideramos premissa básica e fundamental a postura do questionamento do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educandos/educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Apoiando-nos no posicionamento de CHAUI (1980), queremos dizer que a universidade e os professores deverão fazer diretamente a reflexão, a análise e a problematização da prática avaliativa. De acordo com a autora, a falta de clareza sobre a avaliação, por parte dos professores, tem sido um dos problemas para construção do conhecimento e, conseqüentemente, não tem contribuído de maneira significativa para melhoria da qualidade de ensino.

É fundamental que façamos um trabalho de reflexão do processo pedagógico, porque, se não refletirmos o suficiente sobre a avaliação dos alunos e das atividades pedagógicas do professor, não faremos uma avaliação coerente. Se não acompanharmos o processo de ensino, com certeza, também não estaremos melhorando nossa prática de ensino.

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o

aprofundamento em teorias do conhecimento e uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina, fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelos alunos e a base científica do conhecimento. Visão que possibilite vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais, ocorra a continuidade e aprofundamento da área do conhecimento.

Torna-se, então, importante o acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando em todos os graus de ensino. Esse acompanhar, todavia, requer abandonar o significado atual de "retificar, prescrever, sublinhar, apontar erros e acertos". Transforma-se numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando-se relações entre as soluções apresentadas por ele.

Segundo LUCKESI (1995), avaliar não é um mero ato de atribuir notas, mas um aprendizado para o cotidiano de qualquer pessoa. Entende o autor que, se o professor sozinho não é capaz de avaliar e, principalmente, ao fazê-lo, corre o risco de ensinar aos alunos que a avaliação é ato de autoridade, então, é preciso trocar o segredo pela transparência.

O educador precisa estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação fosse somente isso, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema.

Os professores estão por demais preocupados com suas metodologias. Seguidamente solicitam receitas de avaliação. No entanto, de nada valem as orientações metodológicas se não estiverem fundamentadas numa concepção de avaliação mais justa.

Devemos assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno promovendo o movimento favorecendo a iniciativa e a curiosidade na pergunta e no responder e construindo novos saberes com os alunos. É preciso também fazermos a reorientação imediata da aprendizagem, o encaminhamento dos educandos para passos subseqüentes da aprendizagem, não bastando o educando reproduzir, automaticamente, as informações que a ele forem confiadas. É preciso que as compreenda, manipule e possa utilizar de modo flexível e multilateral.

Adquirir um posicionamento crítico e transformador implica interagir e mergulhar nas realidades que contextualizam o que deve estar sendo avaliado de maneira que se explicitem as realidades que compõem o cotidiano.

A prática pedagógica como um todo precisa oferecer alternativas para que o aluno possa aprender a pensar, organizar-se, pesquisar e elaborar o seu próprio conhecimento. Daí, a necessidade de avaliar não somente a aprendizagem dos alunos mas também a totalidade do processo educativo.

Ao invés de classificar aluno, é preciso trabalhar com a evolução dos mesmos nas diferentes etapas do processo, ajudando-os a se comprometerem com tal processo. Se não for assim o aluno poderá acomodar-se diante de suas incoerências, mesmo que isso venha em prejuízo de sua formação. Poderá entrar no jogo do professor: fazer aquilo que o professor quer que ele faça, independente de suas necessidades e interesses. Por isso, é necessário que a participação ativa e crítica do educando não seja apenas permitida mas, principalmente, incentivada.

Faz-se necessário fornecer condições de autonomia e consciência crítica aos educandos.

Sendo avaliado, em todos os momentos da aprendizagem, o aluno estará aprendendo também a avaliar os momentos de sua vida na sociedade, auto-avaliar-se, descobrir-se e pensar em si como parte do corpo social.

A avaliação emancipatória tem caráter participativo. O importante é que, em aula, os

alunos possam dizer como estão se sentindo em relação ao trabalho (aos objetivos selecionados, ao método adotado, ao conteúdo escolhido), expressar a maneira como estão percebendo suas dificuldades e conquistas e sugerir alternativas para a continuidade de seus estudos.

Isso significa que a prática educacional não deve sustentar-se única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas construir um processo de conscientização de educadores/educandos sobre a realidade do mundo vivido, através de uma prática de ação comunicativa, crítico-problematizadora. Dessa forma, possibilitará que os conteúdos viabilizem a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos de mudanças sociais.

O educador deve problematizar os conteúdos e não apenas falar deles, dando aos alunos a possibilidade de se exercitarem na prática de pensar criticamente e de tirar suas próprias interpretações dos fatos (DAMKE, 1995).

A Universidade, para se colocar numa perspectiva de pedagogia crítica superadora, precisa fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização exige coerência com o objetivo de promover a leitura crítica da realidade.

Se houver esse entendimento, a avaliação será considerada dentro do planejamento e da construção dos conteúdos, e não somente para verificar se os conteúdos foram aprendidos como um resultado final de todo processo ensino-aprendizagem.

"Utilizar uma avaliação correta significa estabelecer um padrão mínimo de conhecimento, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir e não uma média mínima de notas, como ocorre na prática avaliativa de hoje" (LUCKESI, 1995, p.96).

O autor ainda comenta que essa "Média" deve significar o mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas indispensáveis (não média das notas). Aquele que não apresentou o mínimo seria reorientado".

O autor enfatiza também a importância do mínimo necessário determinado pela comunidade e o coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa, a partir de um padrão preestabelecido. Propõe ainda que a avaliação verifique a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas dos mínimos necessários.

Decorre, dessa idéia, a necessidade da avaliação também oportunizar aos alunos muitos momentos para expressarem suas posições e retomarem as dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos bem como se posicionarem criticamente frente à prática avaliativa.

Sendo assim, os resultados da avaliação estarão a serviço do desenvolvimento do aluno, levando-o a um compromisso com a aprendizagem e não com o "alcance de média", que lhe garanta aprovação.

Em síntese, desejamos que a prova seja utilizada como um dos meios de construção de nossa ação educativa. Como ponto de partida para ir além no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Por isso, é necessário que seja lida com rigor científico, não tendo como objetivo aprovação ou reprovação, mas compreensão adequada do **processo**, de forma que possa se avaliar no seu **processo** de crescimento.

Para ultrapassarmos posturas convencionais na avaliação do desempenho dos alunos, é indispensável o aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas. Antes disso, precisamos acreditar que existem muitas respostas possíveis às charadas que enfrentamos. Ao invés de certo ou errado, devemos fazer anotações significativas para professor e aluno, apontando-lhes, possibilidades de aprimoramento. Isso certamente, será mais produtivo.

Outro ponto que HOFFMANN (1995) levanta é a média. Entende ela que, da maneira como é utilizada na educação, a média é enganosa pois opera com pequena quantidade de elementos e, dessa forma, cria uma forte distorção na expressão da realidade.

Destaca, ainda, a necessidade de termos um processo educativo/avaliativo, em âmbito escolar e universitário, não só de aprendizagem dos alunos. Considera fundamental constatar e refletir também sobre as transformações pelas quais os grupos e as pessoas passam nessa busca consciente de libertação.

Todo encontro entre pessoas constitui-se em encontro de avaliação. Não obstante, é preciso prever momentos específicos para avaliar o processo educativo, nos quais cada pessoa e o grupo param e conversam; contam a suas experiências, suas dificuldades e possibilidades, expressam seus sentidos em relação ao trabalho, o que já conquistaram e o que falta conquistar; apresentam sugestões para sua continuidade. E isso não se restringe à avaliação da aprendizagem de conteúdos sistematizados de um programa preestabelecido.

É necessária a tomada de consciência gradual e coletiva, a nível de escola, de tal forma que ultrapasse os seus muros e se transforme numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação. Para dar um novo encaminhamento prático da avaliação precisamos assumir posicionamentos claros e explícitos.

Quando se refere, especificamente, à aprendizagem, a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avaliá-lo no seu processo de aprendizagem de maneira melhor.

É necessário também entender a avaliação da aprendizagem como instrumento auxiliar de construção da aprendizagem e não de aprovação ou reprovação dos alunos, uma avaliação preocupada com o desenvolvimento do aluno.

HOFFMANN (1995) almeja a construção de uma prática que respeite o princípio ou confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender.

Portanto, a avaliação tem por função diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Precisa ser uma busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Concordamos com a autora que, para poder contribuir para melhoria do planejamento e realização do ensino, constitui condição necessária um tipo de reflexão que não limite a análise do ensino a uma comparação do objetivo e do resultado, a uma análise das condições determinantes de sucessos e insucessos, de rendimento e falta de rendimento.

Ao contrário, a avaliação precisa ser contínua, integrada no processo global de avaliação do curso, de maneira que verifique vários momentos do desenvolvimento do aluno. A idéia é comparar o aluno com seu próprio crescimento, e não com o seu progresso em dado momento, com um parâmetro externo.

Nessa perspectiva, coloca-se BERTOLUCOTTI (1986). Segundo ele, é necessário fazer o ensino com base na concreticidade a partir dos conhecimentos do estudante. Por isso, deveríamos começar a prática pedagógica por aí, incluindo a leitura crítica dessa situação e um trabalho de análise de situações e suas relações. Também apresentá-las a partir de categorias de diferentes tipos de conhecimento. Seria um avanço abandonar as formas repetitivas de ensinar a pseudo-pesquisa e introduzir, com consistência, a investigação, a discussão e a elaboração crítica, individual e grupal. Dessa maneira, a avaliação educacional iria manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Por sua vez, VASCONCELOS (1995) afirma que precisamos pensar num processo de avaliação que possa contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento, sendo necessário ser: democrático, abrangente, participativo, contínuo. Tal processo implica transformação nas relações de poder.

Segundo o autor, para que a avaliação da aprendizagem assuma o seu verdadeiro papel

de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

Complementando as idéias de Vasconcelos, afirmamos que o primeiro passo para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Segundo o autor, o que distorce a avaliação não é a existência da mesma, mas a maneira como é feita e a finalidade a que ela serve.

Mas os grandes desafios para os professores são:

- 1) Comprometerem-se efetivamente com a aprendizagem de todos os alunos.
- 2) Relacionarem-se com os alunos como se não houvesse a possibilidade de reprovação.

Para atingirmos esse objetivo precisamos acreditar que o aluno construirá algum conhecimento, e perguntar: O que podemos fazer para que ele esteja o mais plenamente preparado? E precisamos agir de que forma? Fazendo todo o possível para o aluno se desenvolver, crescer como pessoa e construir seu conhecimento.

Faz-se necessário também, antes de qualquer avaliação, que o professor se auto-avalie, que se veja no seu tempo, que se informe sobre a sociedade da informação e se veja na velocidade das mudanças de todo dia.

Esperamos que, através da avaliação, o professor possa ter elementos para ver qual o melhor caminho para o ser humano tornar-se cidadão e como os alunos aprendem melhor.

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem. A condição necessária para que isso aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o seu crescimento.

Reforçamos a posição dos autores, bem como a nossa posição, dizendo que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica.

Bibliografia:

- ALMEIDA, Custódio L. Avaliação como aprendizagem de cidadania. **Revista de Educação AEC**, Brasília, Coronário, 94(49-58), jan/Mar/ 1995.
- BERTOLUCIOTTI, Margot. Práticas avaliativas: adesão ou libertação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, Fórmula Gráfica, 60(17-22), Jul/ 1986.
- CHAUJ, M.J. Ideologia e Educação. **In: Educação e sociedade**, Cortez, 5(24-40), 1980.
- DAMKE, IR. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação. As idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995. 165 p.
- _____. **Avaliação da aprendizagem um processo científico-crítico**. Santa Maria, Proposta de Pesquisa ao CNPq, 1995. 8p.
- _____. Planejamento participativo na escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, Coronária, 94(88-89), Jul/Set/ 1995.
- FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso graduação em educação física da UFSM**. Santa Maria. Dissertação de mestrado, UFSM, 1996. 202p.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993. 199 p.
- _____. **Avaliação mito e desafio uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação editora, 1995. 128p.
- LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995. 180 p.
- VASCONCELOS, Celso. Algumas observações sobre a mudança na prática da avaliação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, Coronário, 94(87-98), Jan/Mar/ 1995.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos/ Departamento de

GTT.1.14. O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ALUNOS DO ENSINO NOTURNO

Zirlene Adriana dos Santos*

Resumo: Este estudo teve a preocupação de fazer um levantamento da visão geral dos alunos que frequentam e os que são dispensados das aulas de Educação Física do período noturno, buscando conhecer o significado desta para estes alunos que, na sua maioria, trabalham e buscam o ensino noturno como um sonho de melhores condições de vida. Os questionários foram respondidos pelos dois grupos (alunos dispensados e frequentes) sendo a população da amostra alunos da rede estadual da cidade de Viçosa MG. As respostas foram divididas em categorias sendo: Prática esportiva, lazer, saúde e aspecto social sendo observado que a Educação Física foi citada com maior frequência associada a prática esportiva, e o aspecto social o menos citado em ambos os grupos.

1 - INTRODUÇÃO

Como profissional de Educação Física, resolvi aprofundar-me em um estudo relacionado a esta disciplina ministrada no ensino noturno, procurando conhecer a realidade desta neste tipo específico de escolarização. A análise da prática de Educação Física escolar no ensino noturno requer que considere-se suas especificidades como: horário do funcionamento das aulas; perfil dos alunos que atende; organização didática; objetivos educacionais e de ensino com os quais trabalha; natureza do currículo; dentre outros.

No entanto, para um trabalho de pesquisa, torna-se necessário um recorte no sentido de definir-se um modelo de análise. Optei, então, por tomar como categorias de análise uma característica que diferencia os alunos de Educação Física no ensino noturno: alunos frequentes nas aulas de Educação Física e alunos dispensados da mesma, buscando conhecer o significado desta para estes alunos que, na sua maioria, trabalham e buscam o ensino noturno como um sonho de melhores condições de vida.

Ferraz (1987) citado por BANDIERA (1987) coloca que, tanto a legislação anterior (Decreto Federal n.º 69.450 / 71) quanto a vigente (Lei 6503 / 77), tornam a prática da Educação Física facultativa em todos os graus e ramos de ensino, sendo que, de forma alguma, dispensam a escola de proporcioná-la aos alunos que dela queiram participar e menos ainda, formulam qualquer proibição nesse sentido, seja endereçada ao aluno, seja à escola. Segue abaixo os tópicos referentes ao Artigo 1º da Lei n.º 6503 / 77:

Art. 1º - É facultativa a prática da Educação Física em todos os graus e ramos do ensino:

- a) Ao aluno de curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- b) Ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade;
- c) Ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que em outra situação, comprove estar obrigado a prática de educação física na organização militar em que serve;
- d) Ao aluno amparado pelo Decreto-lei n.º 1044, de 21 de outubro de 1969 (relaciona-se a alunos com problemas de saúde e/ou físico, possibilitando o uso de atestados médicos);
- e) Ao aluno de curso de pós-graduação;
- f) A aluna que tenha prole.

*Licenciatura e bacharelado em Educação Física - UFV. Especialização em Educação Física Escolar - UFV. Estudante do curso de Nutrição - UFV - Universidade Federal de Viçosa.

SOARES et alli (1992) tecem duras críticas a esta Lei; no que se refere, por exemplo, à participação facultativa dos alunos trabalhadores do curso noturno, com jornada igual ou superior a 6 (seis) horas. Questionam os autores que, se a organização da escola coloca as aulas de Educação Física em outro turno, como os alunos poderão comparecer a estas aulas? Aí, nota-se a incoerência entre a organização e a normatização escolar.

Neste sentido crítico, BANDIERA (1987) explicita que a escola não pode obrigar à prática da Educação Física, o aluno que se encontre em uma das condições enumeradas no artigo 1º da lei n.º 6.503, de 1977; porém, caso o aluno faça opção pela prática da Educação Física, a escola terá por obrigação lhe oferecer, mesmo que em uma classe de 40 (quarenta), 5 (cinco) façam opção de frequentar. Porém, este problema poderá ser facilmente solucionável, se a escola oferecer a Educação Física dentro do horário regular dos demais componentes curriculares. Por já estarem presentes na escola, a grande maioria optará pela participação nas aulas. A autora conclui que a Educação Física deve ser ministrada dentro do horário regular de aula para que todos os alunos possam usufruir dos seus benefícios.

Ainda com relação a dispensa do aluno trabalhador, SOARES et alli (1992) colocam que as escolas não os dispensam das aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa ou Matemática por se tratarem de conteúdos advindos de um conhecimento universal que precisa ser transmitido aos alunos através da escola.

BANDIERA (1987) constata uma deficiência na redação dada à alínea (a) do artigo 1º de dezembro de 1977. A autora afirma que o dispositivo legal expresso neste artigo, quando afirma que é facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino:

a) ao aluno do curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas, é bastante questionado, pois não deixa em aberto de que maneira deva ser comprovado o exercício da atividade profissional em jornada igual ou superior a seis horas.

A autora afirma que a Lei, conforme está redigida, está dando margem a inúmeras situações como:

- 1) Caso não haja definição explícita quanto à comprovação de trabalho, muitos alunos apresentarão documentação falsa;
- 2) O aluno poderá apresentar documentação falsa motivado principalmente pelo fato do deslocamento à escola duas vezes no mesmo dia por duas vezes durante a semana;
- 3) Exigindo-se a carteira profissional ou funcional, alunos que realmente trabalhem e não possuam esta documentação, poderão ser prejudicados;
- 4) O fato de muitos alunos exercerem atividades consideradas como subemprego, sem condições de serem registrados e legalizados;
- 5) Se o aluno que trabalha, via de regra, solicitar dispensa da prática da Educação Física, simplesmente porque a mesma lhe é oferecida fora do horário regular de aulas, ou seja, justamente no horário em que está trabalhando;
- 6) A percepção de que o aluno que trabalha teria interesse em frequentar aulas de Educação Física, caso as mesmas fossem ministradas dentro do horário regular.

Indo de encontro às idéias expostas MOREIRA (1993) salienta que, apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos, buscando a perfeição do gesto e descomprometida com o indivíduo e com a sociedade.

Para SOARES et alli (1992) cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico a medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física, etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou

relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

2. - OBJETIVOS

Com o presente trabalho objetivei fazer um levantamento de opinião à cerca do *significado das aulas de Educação Física para o aluno do ensino noturno tanto daqueles que a frequentam, quanto daqueles que delas são dispensados, bem como, desvendar o entendimento da mesma, como componente curricular para este grupo de alunos na cidade de Viçosa - MG*

3. - METODOLOGIA

Para este estudo tomei como população alunos de quatro escolas de 1º grau do ensino noturno da rede estadual de ensino da cidade de Viçosa - MG, cujo universo é constituído por nove escolas estaduais que atendem a esta clientela.

Estes alunos da população estudada totalizaram 1036, e foram distribuídos em dois grupos específicos, o primeiro de 346 (33,4%) constituído por alunos frequentes nas aulas de Educação Física e o segundo de 690 (66,6%) constituído por alunos dispensados das aulas de Educação Física.

a) Respostas obtidas na Questão 1. *“Para você, o que é Educação Física?”*

Esta pergunta teve como objetivo, fazer um levantamento da visão geral do alunado dispensado das aulas de Educação Física do período noturno, no que se refere à Educação Física.

Nesta questão um total de 119 alunos responderam justificando suas respostas, 40,4% dos alunos que responderam ao questionário, entendem a matéria Educação Física, como prática esportiva.

O desporto é apenas um dos conteúdos ministrados em aulas de Educação Física; o que não pode acontecer, é deixar que haja uma dedicação às regras, técnicas e táticas excessivas e esquecer do aspecto educacional o qual também é de responsabilidade do professor de Educação Física.

Uma outra porcentagem de alunos deste grupo específico citou o aspecto lazer e saúde, totalizando 28,4% cada.

Das categorias expostas, o aspecto social foi o que obteve o menor número de respostas (0,9 %), donde observei que, para esta gama de alunos, este aspecto não tem grande prioridade, ou mesmo, não conseguem associá-lo às aulas de Educação Física.

b) Respostas obtidas na Questão 2. *“Você acha que a Educação Física na escola é importante?” sim () não () por quê?*

Um total de 122 alunos responderam a esta questão, sendo que (78,7%) responderam positivamente e (21,3%) responderam negativamente. Quarenta e sete virgula nove por cento (47,9%) destes alunos visualizam esta importância no que diz respeito a prática esportiva.

A vinculação da Educação Física ao aspecto lazer também foi citado numa proporção significativa (25,0%) enquanto 16,7% da amostra, apresentou tendência em vinculá-la ao aspecto saúde. De forma generalista, a mídia vincula a idéia de que a Educação Física é sinônimo de “ficar em forma” quando a relaciona com o aspecto saúde e/ou atividade física; não é de se estranhar que tal pensamento seja manifestado por alguns alunos. Dos 26 que responderam negativamente apenas 12 se preocuparam em justificar, colocando respostas como “não gosto”.

“não é importante”, donde não posso afirmar com clareza o motivo pelo qual não acham as aulas de Educação Física importantes.

O aspecto social mais uma vez foi o menos lembrado pelos alunos da amostra.

c) Respostas obtidas na Questão 3. “Caso você não fosse dispensado, você gostaria de fazer aula de Educação Física?”

sim () não () por quê?

Esta pergunta teve como objetivo, tentar saber até que ponto, este aluno dispensado das aulas de Educação Física não as frequenta, por estar amparado legalmente por um atestado de trabalho.

De um total de 125 alunos que responderam a esta questão, (68%) responderam positivamente e (32%) negativamente. Deste total, apenas 94 justificaram suas respostas, correspondendo a (73,4%) para o item “sim”, estes alunos responderam que, caso não fossem dispensados, gostariam de fazer aulas de Educação Física. Os motivos são vários, ficando claras as preocupações com o condicionamento físico a partir de respostas como: “preparação física”, “adoro ginástica”, “não tenho condições de pagar academia”. Dos alunos que optaram pelo item “não”, (26,6%), a grande maioria (60%) simplesmente argumentavam não gostar de Educação Física, porém não se preocuparam em explicitar o motivo pelo qual não gostam.

Também foram encontradas respostas justificando a sua dispensa alegando a problemática do horário. Constatei que, das escolas pesquisadas, apenas uma ministrava suas aulas no período noturno; no entanto, o número de alunos dispensados nesta escola mostrou-se significativamente inferior em relação às demais escolas estudadas, deixando claro que o horário realmente é um fator importante na dispensa ou não de alunos para estas aulas.

Neste sentido BANDIEIRA (1987) argumenta que a Educação Física deve ser ministrada dentro do horário regular de aula, para que todos os alunos possam usufruir dos seus benefícios.

O fato das escolas públicas colocarem as aulas de Educação Física, em horário diferente ao do noturno, não tem nenhum amparo legal: é apenas um empecilho criado por estas escolas (seguem um padrão que vem se reproduzindo através dos tempos). Observei que alguns dos prováveis motivos causadores desta diferenciação, é o fato de que as aulas de Educação Física, com o barulho que lhe é peculiar, acaba por atrapalhar o andamento das demais aulas e também, pela direção escolar não ter claro a importância das mesmas para o aluno, acaba por substituí-las por outras que julguem ser mais importantes.

d) Respostas obtidas na Questão 4. “Você pratica alguma atividade física fora da escola?”
sim () não () qual?

Esta questão foi incluída para possibilitar a análise da Questão 5, já que vem focar a relação entre Educação Física e atividade física. Um total de 120 alunos responderam a esta questão, sendo que (51,7%) responderam positivamente e (48,3%) negativamente. Foram citadas 12 tipos diferentes de atividade física. Apesar do trabalho e do estudo, os alunos demonstraram conseguir conciliar as suas atividades a algum tipo de atividade.

Os esportes mais praticados são o Volei (22,7 %) e o Futebol (20,2 %), justamente os mais populares, os mais praticados nas aulas de Educação Física e também, os mais comentados pela mídia existindo também, um componente relativo ao gênero do aluno: as duas modalidades são representantes dos gostos, feminino (volei) e masculino (futebol). Um outro fato importante é que tais esportes requerem poucos recursos materiais, limitando-se basicamente a uma bola e uma rede, facilitando portanto, a prática em qualquer lugar que dê condições para tal.

d) Respostas obtidas na Questão 5. “Caso tenha respondido sim na questão anterior, você acha que esta atividade substitui as aulas de Educação Física”? sim () não () por quê?

Esta questão teve como objetivo, analisar, a relação entre atividade física e aulas de Educação Física, na concepção dos alunos.

Um total de 62 alunos responderam a esta questão, sendo que, destes, (44,3%) responderam positivamente e (55,7%) negativamente. Do total de alunos respondentes a esta questão, 49 apresentaram justificativas, correspondendo a (40,8%) com justificativas positivas e (59,2%) com justificativas negativas. Analisando as respostas encontradas, 40,8 % dos alunos justificaram afirmando que a atividade física praticada fora do contexto escolar, substitui as aulas de Educação Física. Para eles, o fato de jogar Volei e Futebol (provavelmente na rua) é a mesma coisa que estar frequentando às aulas de Educação Física.

No que se refere a esta questão SOARES et alii (1993) afirma que, já que o esporte é um conteúdo a ser abordado nas aulas de Educação Física, pode-se dizer que, para ensiná-lo, não se poderá abrir mão, nem das ciências físicas e biológicas, nem das ciências sociais, ou mesmo da cultura; isso porque, ensinar um esporte enquanto conteúdo escolar, implica em considerar desde os seus fundamentos básicos, passando por métodos de treinamento, até o seu jogar propriamente dito, incluindo o enraizamento social e histórico, sem deixar em vão o significado cultural, já que o mesmo é um fenômeno de massas.

e) Respostas obtidas na Questão 6. “Você acha que o fato de não frequentar as aulas de Educação Física irá lhe fazer falta (sair prejudicado)?” sim () não () por quê?

Um total de 111 alunos responderam a esta questão, sendo que (47,7%) responderam positivamente e (52,2%) negativamente. 62,1% consideram que o fato de não frequentar as aulas de Educação Física, não lhes prejudicará em nada, não irá lhes fazer falta. Isto demonstra que estes alunos dispensados, não se sentem motivados a voltar a frequentar a estas aulas, pois respostas como: “Não leva a nada”, “Isso não é preciso”, demonstram claramente o verdadeiro descaso para com a disciplina. Dos alunos que responderam “sim” com justificativas a esta Questão, pode-se perceber que, apesar de ser em número menor, a não frequência às aulas de Educação Física acarretam-lhes um sentimento de falta no que se refere a disciplina enquanto promotora de desenvolvimento físico e lazer.

3.1 - As Concepções dos Alunos Frequentes nas Aulas de Educação Física

a) Respostas obtidas na Questão 1: “Para você, o que é Educação Física”?

Esta pergunta teve como objetivo fazer um levantamento da visão geral do aluno que frequenta as aulas de Educação Física sobre esta prática. Nesta questão um total de 66 alunos responderam justificando suas respostas. Quarenta vírgula nove por cento (40,9 %) dos alunos frequentes nas aulas de Educação Física entendem esta disciplina como prática esportiva.

Em termos percentuais, no total de respostas a esta questão o aspecto lazer vem classificado logo após ao da prática esportiva, alcançando um percentual de 25,7%. Este fato pode ser considerado de real importância, pois este aspecto bem trabalhado nas aulas pode ser de grande significado para os alunos, principalmente para o aluno trabalhador. Segundo SOARES et alii (1992), aí está um dos sentidos do ensino da Educação Física, sentido lúdico, que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho, como no do lazer.

b) Respostas obtidas na Questão 2: “Você acha que a Educação Física na escola é

importante?" sim () não () por quê?

Esta questão teve como objetivo verificar a importância da disciplina Educação Física para os alunos frequentes no ensino noturno

Um total de 58 alunos responderam esta questão, sendo que (94,8%) responderam positivamente e (5,2%) negativamente. Para os alunos que responderam esta Questão, 41,2% visualizam a importância da Educação Física como prática esportiva, vindo em seguida com 25,5%, o lazer. O aspecto saúde foi citado em um percentual de 11,8% e o aspecto social 3,9% sendo os de menor incidência nas respostas; este padrão têm-se mostrado constante evidenciando assim que, aspecto saúde e aspecto social, não são o que de primeiro vêm a mente dos alunos, ou seja, são de menor prioridade.

Três (3) alunos, ainda, indicaram um posicionamento contrário à Questão proposta, com respostas do tipo: "Nem todos gostam" (33,3%), "Na escola é mais importante estudar" (33,3%) e "Devia ter outra aula no lugar" (33,3%).

c) Respostas obtidas na Questão 3: "Você gosta de fazer aula de Educação Física"? sim () não () por quê?

Esta questão teve como objetivo verificar a afinidade do aluno que frequenta as aulas de Educação Física para com a disciplina.

Um total de 63 alunos responderam esta questão, sendo que (93,6%) responderam positivamente e (6,3%) negativamente.

Um percentual de 92,6% dos alunos afirmaram gostar de fazer aulas de Educação Física. Dentre as justificativas apresentadas por estes 92,6% dos alunos, o aspecto da prática esportiva foi mais uma vez o mais lembrado (44,0%), e o aspecto social continua sendo o menos lembrado (8,0%). Posicionamentos contrários também se fizeram presentes como: "Jeito de escapar de outras aulas" (25,0%), "O que eu faço, eu não gosto" (25,0%), "Perda de tempo" (25,0%), "Não gosto de jogar vôlei" (25,0%), deixando claro o desinteresse para com a disciplina.

O lazer com 20,0% tem-se mantido o segundo mais citado pelos alunos frequentes: enquanto o aspecto saúde, nesta questão, não teve uma citação muito significativa (10,0%).

Segundo OLIVEIRA (1987), cultivar a Educação Física como elemento de saúde, teria alguma validade se as condições sociais e humanas para a prática desta atividade, fossem consideradas e respeitadas no tocante à alimentação dos alunos, às condições de higiene das escolas, aos recursos materiais disponíveis, aos salários dos professores e a outros aspectos didático-pedagógicos e materiais.

Quando se fala em alunos do ensino noturno, esta questão fica ainda mais delicada, pois, para COSTA et alii (1992), a maioria destes, provém de uma classe social mais necessitada e carente, em que muitas vezes, há a obrigação de chegar à escola com uma alimentação precária, enfrentando problemas com transportes e o cansaço advindo de um dia exaustivo de trabalho.

d) Respostas obtidas na Questão 4: "Você pratica alguma atividade física fora da escola? sim () não () qual?"

Esta questão foi incluída com o objetivo de garantir-se a resposta da Questão 5, já que a mesma vem enfatizar a relação entre Educação Física e a atividade física. Um total de 59 alunos responderam a esta questão, sendo que (71,2%) responderam positivamente e (28,8%) negativamente.

Foram citadas 12 tipos diferentes de atividade física. Setenta e seis virgula quatro por cento (76,4 %) dos alunos deste grupo específico da amostra pesquisada frequentam alguma atividade física fora da escola. As atividades mais praticadas são o futebol (36,4%) e o vôlei

(16,4%).

e) Respostas obtidas na Questão 5: “Caso você tenha respondido sim na questão anterior, você acha que esta atividade substitui as aulas de Educação Física?” sim () não () por quê?

Esta questão teve, como objetivo, analisar a relação estabelecida vista pelo aluno entre atividade física e aulas de Educação Física. Um total de 42 alunos responderam a esta questão, sendo que (46,2%) responderam positivamente e (53,8%) negativamente.

Observei que a maioria dos alunos desta amostra 53,1% afirmaram que a atividade física praticada fora da escola não substitui as aulas de Educação Física. Este fato demonstra um certo conhecimento por parte destes alunos frequentes a respeito do real objetivo das aulas na escola. Uma outra grande parte de alunos (46,9%) afirmaram que o fato de praticar uma atividade física fora da escola substitui as aulas de Educação Física. No que se refere a esta questão MOREIRA (1993), afirma que as aulas de Educação Física deveriam ser um espaço de novas experiências de movimento, onde o aluno se integraria socialmente, desenvolveria seus domínios cognitivos, motor e afetivo-social, com oportunidades de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar e não um espaço reservado aos alunos que possuem bom desempenho no esporte.

Analisando esta afirmação posso concluir que, para que o aluno do ensino noturno passe a não considerar a prática esportiva como sinônimo de aulas de Educação Física, estas aulas devem ser melhor estruturadas e assim, realmente atenda suas necessidades, trabalhando este aluno também como um ser social.

e) Respostas obtidas na Questão 6: “Quais os fatores que na sua opinião poderiam colaborar para uma melhor qualidade das aulas de Educação Física?”

Esta questão teve como objetivo focar as expectativas do aluno do ensino noturno no que se refere às aulas de Educação Física.

Um total de 64 alunos responderam a esta questão justificando suas respostas. É interessante observar que a maioria dos alunos conseguem entender que as aulas de Educação Física não são melhores, devido a problemas infra-estruturais, como por exemplo, falta de quadras, falta de material, falta de espaço físico, entre outros problemas, comuns à realidade das escolas públicas. Em contrapartida, estes também colocam a necessidade de professores melhor qualificados, já que não se encontram satisfeitos com as experiências vivenciadas nas aulas; um dos alunos questionados coloca também, a necessidade de aulas no período noturno pois, como já foi citado anteriormente, só assim o aluno que trabalha poderá frequentá-las.

4 - CONCLUSÃO

Os dados da pesquisa apresentaram um índice de 66,6% de alunos do ensino noturno do 1º grau da cidade de Viçosa - MG, dispensados das aulas de Educação Física. Vários fatores contribuíram para este elevado número de dispensa, entre eles o fato de terem que trabalhar durante o dia; este quadro poderia ser diferente caso as escolas ministrassem as aulas de Educação Física no mesmo horário que as demais disciplinas. Das quatro escolas estaduais escolhidas para amostra, apenas uma ministrava suas aulas de Educação Física no mesmo horário que as demais disciplinas, apresentando apenas 13,4% de dispensa dos alunos enquanto as demais escolas, as quais ministravam suas aulas de Educação Física fora do horário normal das aulas, as dispensas foram consideravelmente maior.

Apesar da dificuldade de expressão e limitações para responderem aos questionários, podendo ser atribuídos à qualidade do ensino público noturno, o entendimento da disciplina

Educação Física, foi muito parecido, tanto para os alunos dispensados, quanto para os alunos frequentes, sendo claramente constatada em todas as respostas dos dois questionários. um interesse muito grande pela prática esportiva. A maioria dos alunos entendem que as aulas de Educação Física tem como objetivo principal a performance das habilidades esportivas e o melhoramento do condicionamento físico; vindo em seguida o aspecto lazer e saúde. O aspecto social foi pouco citado nas respostas nos dois questionários.

Os alunos frequentes mostraram maior interesse pela disciplina do que os dispensados. Este fato pode ser observado pelo pequeno percentual de posicionamentos contrários à disciplina Educação Física, encontrado nas respostas dos alunos que são frequentes quando relacionadas aos dispensados, em todas as questões presentes nos dois questionário. Isto pode ser justificado pelo fato destes alunos frequentes estarem participando das aulas .assim eles tem condições de vivenciar e também perceber seus benefícios.

Com uma maior conscientização dos diretores das escolas públicas sobre a importância da disciplina Educação Física para os alunos de sua escola, tanto diurno quanto noturno, estes poderiam tentar concentrar as aulas de Educação Física no período noturno no mesmo horário que as demais disciplinas, já que pelo que foi observado , só assim os alunos que trabalham poderão usufruir de seus benefícios

5 - Referências Bibliográficas:

- BANDIERA, M.A.G. Análise da Legislação Federal do Estado de São Paulo, pertinente à Educação Física nos ensinos de 1º e 2º graus. São Paulo, USP 1987. (Tese M. S.).
- BETTI, M. OLIVEIRA, J, G, M. & OLIVEIRA W. M. A Educação Física e o ensino de 1º grau. SP, EPU, 1988.
- BRACHT,V. A Educação Física escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 9 (3) , 23-39, 1988.
- CAPORALINI, M. B, S. C. A transmissão do conhecimento e o ensino noturno. SP Papirus. 1991.
- COSTA, M. T. A. LEMOS, M, A. & SPANCHIATO, J. I. A escola de 1º grau e o compromisso com o aluno trabalhador. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n.º 175, 599-603, 1992.
- GOUVEIA, A, J. O trabalho dos menores: necessidade transfigurada em virtude. Cadernos de pesquisa. 44, 55-62, 1983.
- MOREIRA, W, N. Educação Física escolar: A busca da relevância. SP, Campinas, Unicamp, 1993.
- OLIVEIRA, V, M. Fundamentos pedagógicos da Educação Física. RJ, Ao Livro Técnico, 1987.
- SOARES et alii. Metodologia do ensino da Educação Física. SP, Cortez, 1992.
- SOARES et alii. Educação Física e esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas. SP. Papirus, 1993.

Endereço: Rua Gertrudes, 244 - Centro - 36570-000 - Viçosa - MG - Tel.: (031)891-3142

GTT.1.15. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ENGENHAGENS DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE” *

José Ângelo Gariglio **

Resumo: *Este trabalho tem por objeto central analisar o ensino da Educação Física no interior de uma escola profissionalizante, na busca de se compreender como esta disciplina, tida como de menor prestígio na hierarquias dos saberes escolares, consegue alcançar no currículo de uma instituição de formação técnica um maior projeção do que normalmente alcança em escolas de formação geral.*

1 - A origem do problema

O objeto de estudo da dissertação de Mestrado “O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante” nasceu da experiência profissional do pesquisador, como professor de Educação Física, vivenciada em dois momentos e espaços bem distintos.

O primeiro momento dessa vivência profissional se deu em estabelecimentos de ensino propedêutico ou de formação geral, onde a disciplina Educação Física se encontrava numa posição inferiorizada frente a outras matérias escolares. Essa posição de desprestígio se materializava, principalmente, através do número de aulas inferior ao das outras disciplinas, o pouco material destinado à prática de suas atividades, a inexpressiva participação da disciplina no projeto político-pedagógico da escola, dentre outras formas de desvalorização.

O segundo momento dessa experiência profissional se deu numa escola de formação profissionalizante - o CEFET-MG - onde encontrou com uma situação diversa da que tinha vivenciado anteriormente como professor da disciplina em escolas de cunho propedêutico.

Nesta instituição, encontrava-se a Educação Física em posição de maior projeção no currículo frente a determinadas disciplinas, tidas como superiores na hierarquias dos saberes escolares como, por exemplo, história, geografia, português, biologia.

Esta posição de *status* da Educação Física no currículo do CEFET-MG se evidenciava por algumas características, a saber: era a disciplina com maior área construída da escola, tinha material didático abundante, o número de aulas era superior a todas as disciplinas tidas como de formação geral (história, português, geografia, biologia) só perdendo para a matemática, ostentava número de alunos por professor inferior ao das disciplinas de formação geral e era única disciplina a possuir um departamento próprio, obtendo com isso mais verbas, maior autonomia pedagógica e administrativa e maior proximidade com o poder institucional.

Juntamente com esta posição de prestígio no currículo, a Educação Física no CEFET apresentava-se muito mais “escolarizada” do que em outros ambientes educacionais nos quais tinha trabalhado o pesquisador, ou seja, apresentava características que se afinavam com a lógica escolar, lógica esta fundamentada no controle do conhecimento do professor, na avaliação quantitativa, na impessoalidade das relações, na seriedade dos conteúdos e metodologias, dentre outras formas tidas como valores condizentes com a vida escolar.

Nas escolas de cunho propedêutico nos quais o pesquisador tinha trabalhado, a Educação Física, por estar colocada numa posição marginal no currículo e, portanto, sem valor para a escola, possibilitava aos professores maior liberdade na construção do conhecimento,

* Este trabalho é fruto de constatações construídas na Dissertação de Mestrado, intitulada “O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante”, defendida por este autor no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG em abril de 1997.

** Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e professor de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

vivências de atividades e práticas corporais mais diletantes, uma relação social mais afetiva com os alunos e avaliações mais qualitativas.

Face a tais diferenças entre o contexto de uma de escola formação geral e uma de cunho profissionalizante, algumas questões foram norteadoras do estudo, a saber: qual o tipo de influência de uma escola profissionalizante na construção da Educação Física e da sua posição privilegiada no currículo do CEFET-MG? Como se constroem as relações entre a Educação Física e o mundo do trabalho numa escola profissionalizante? Porque a Educação Física alcança um relativo prestígio no currículo do CEFET-MG do que em escolas de caráter propedêutico?

Assim, aquele trabalho teve como objetivos: contribuir na discussão acerca da posição da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares; mostrar como a Educação Física alcançou projeção e *status* no currículo de uma escola profissionalizante; e analisar a influência do currículo de uma escola técnica na prática pedagógica da disciplina.

2 - A construção do objeto

Debruçado sobre esta temática - o status da Educação Física numa escola técnica - algumas questões surgiram como norteadoras do trabalho: o que se ensina na escola não tem o mesmo valor (existência de hierarquias); os saberes não são neutros, mas sim, construções sócio históricas atravessadas por ideologias e relações de poder; as disciplinas não são entidades estáticas, estando em constante processo de transformação; enfim, as escolas possuem autonomia relativa frente a pressões sócio-políticas impostas pela cultura.

Estas questões são fruto de estudos advindos da SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO que, segundo DANDURAND E OLIVER (1991), é definida como um subdomínio da Sociologia da Educação e tem o currículo como principal objeto da investigação, tendo surgido, aproximadamente, no final dos anos sessenta e metade dos anos setenta, liderada por um movimento denominado de Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolvido na Inglaterra. Para SILVA E MOREIRA:

“O currículo, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como história e socialmente contingente.” (1994: 21)

Assim, ao fixar seu olhar sobre as questões referentes ao conhecimento transmitido pela escola, a NSE tem como principal objetivo identificar quais os condicionantes sociais que legitimam os saberes escolares. Para SILVA (1992, p. 19):

“a NSE coloca como centro da análise sociológica da educação a problematização dos currículos escolares. Em vez de tomar aquilo como considerado como currículo escolar como um dos fatos aceitáveis da vida, um dado natural, a NSE coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado digno de ser transmitido via escola.”

Junto com a discussão sobre o processo de seleção do conhecimento escolar, aparecem as questões referentes aos processos de estratificação dos saberes e a relação desses processos com as hierarquias sociais. Desta forma, como nos fala SILVA (1992, p. 19) para a NSE “o processo fundamental a ser examinado é o da estratificação do conhecimento escolar. Qual a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares? Como essa hierarquização veio a ser estabelecida, através de quais processos de luta e negociação?.”

FORQUIN (1992, p. 42) corrobora esta afirmação dizendo ser falsa a idéia de que tudo o que se ensina na escola tem o mesmo peso. Para ele:

“No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos coeficientes nos exames).”

Ao se constatar que o currículo escolar produz estratificações e hierarquizações entre os saberes, parece estranho o fato de que a Educação Física conseguiu maior *status* no currículo do CEFET, já que os saberes tido como nobres e valorizados pela sociedade têm um perfil bastante diferente daquele que identifica a Educação Física. Como nos mostra MICHAEL YOUNG (1982), os saberes tidos como superiores tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano. TANGUY (1989, p. 62) corrobora esta afirmação afirmando que:

“a hierarquia feita pela escola apóia-se na e alimenta-se da lógica verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais e abstratos canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender dominando outros, técnicos, particulares, concretos destinados ao agir.”

FORQUIN (1992, p. 41) ao analisar a hierarquização dos ramos de ensino afirma que alguns aparecem como mais “desejáveis”, isto é, como mais rentáveis que outros”, reconhecendo a necessidade de uma discussão acerca da estratificação dos saberes escolares nos diferentes ramos de ensino. Para ele existe

“uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados nos diferentes ramos, com, por exemplo, uma desvalorização - que se constata em muitos casos - dos saberes técnicos ou profissionais, em relação ao saberes teóricos que se ensinam nos ramos ditos “gerais”. (grifo nosso)

Em face desta leitura proporcionada pela Sociologia do Currículo, levanta-se uma questão central, isto é: como a Educação Física poderia ter conquistado uma posição de privilégio no interior do currículo do CEFET-MG posto que a mesma não possui características de saberes tidos como superiores?

Para desenvolver tal pesquisa foi feito um estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG - em Belo Horizonte. Esta unidade escolar foi escolhida porque tratava-se de uma escola profissionalizante desde sua gênese tendo, portanto, uma especificidade pedagógica frente a instituições de formação geral. Por outro lado, esta escola apresentava-se como uma escola profissionalizante igual a outras escolas técnicas federais no Brasil. Diante disso, o CEFET-MG tornava-se “um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos.” (ANDRÉ, 1995)

3 - Trajetória dissertativa

Ao falar da especificidade do ensino da Educação Física numa escola profissionalizante buscou-se, primeiro, caracterizar a especificidade de uma escola profissionalizante no Brasil. Num primeiro momento essa caracterização tinha como objetivo relatar a trajetória desta instituição frente às demandas de formação profissional no Brasil, ou seja, buscava identificar quais as relações sociais e pressões culturais que levaram este tipo de instituição a se diferenciar das escolas de formação geral.

Juntamente com essa caracterização da função social de uma escola profissionalizante no Brasil buscou-se também relatar o processo de evolução pedagógica do CEFET-MG desde sua

fundação no início do século até os dias de hoje, e a modificação do seu ideário pedagógico ao longo do tempo, tentando identificar as mudanças no ideário pedagógico da instituição, no que tange, à clientela (*classe social dos alunos*), ao corpo docente (o tipo de formação acadêmica), aos objetivos educacionais (evolução pedagógica durante os 86 anos de existência do CEFET-MG), dentre outras características institucionais.

O objetivo central foi mostrar que uma escola profissionalizante sofre pressões sócio-culturais decorrentes do mundo produtivo de forma mais direta e contundente do que as escolas de formação propedêutica. Como nos fala TANGUY (1986, p.16):

"Em efeito, o ensino técnico, que nascido da produção, se separou materialmente da mesma para realizar-se na escola, segue estando todavia essencialmente organizada a partir dela e para ela." (grifo nosso)

Ainda com o intuito de caracterizar as particularidades da instituição, o estudo buscou mostrar a sua especificidade no que tange à sua vida social, ou seja, a cultura da escola. Para FORQUIN (1993, p. 167)

"a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos."

Teve, ainda, como intenção relatar o cotidiano da instituição face à sua temporalidade, suas relações sociais, seus rituais, suas rotinas, sua arquitetura, seus ambientes e sua relação com o conhecimento.

Esta segunda forma de caracterização da instituição mostrou que numa escola profissionalizante o corpo tem uma presença mais central na vida escolar devido, primeiro, por ele ser veículo imprescindível no processo de aprendizagem dos saberes técnicos e, segundo, por ser o CEFET-MG uma escola de tempo integral que acaba proporcionando maiores oportunidades de aprendizado afetivo e social, ou seja, experiências de aprendizado que não se restringem à dimensão cognitiva.

Após ter caracterizado as especificidades de uma instituição profissionalizante o estudo reconstruiu a trajetória de sucesso da disciplina no CEFET-MG desde 1965 até os dias de hoje, identificando fatores que favoreceram a conquista de território e projeção no currículo desta instituição.

Tais fatores foram produzidos tanto por condições externas (contexto sócio-econômico, políticas educacionais) quanto condições internas (o tipo de clientela, os ambientes e espaços escolares, o trato com o conhecimento, o perfil dos professores). Segundo SANTOS (1995, p. 27) "as mudanças em uma disciplina ou conteúdo escolar são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica."

Neste sentido, ao discorrer sobre a influência dos fatores internos buscou-se fundamentar a discussão considerando o caráter ativo das disciplinas escolares como agentes vivos que lutam pela conquista de território no currículo. GOODSON (1995, p. 120) mostra a importância dos protagonistas do ensino (as disciplinas escolares) conferindo "que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança."

GOODSON (1995, p. 120) ainda mostra que, ao se investigar a história das disciplinas escolares, uma possibilidade interessante de análise parte do pressuposto de como "o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território." Neste sentido, GOODSON (1992, p. 230), fala ainda, que é preciso:

"Examinar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em elaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade... inclusive a inovação que aparenta ser essencialmente intelectual na essência pode ser examinada de forma útil como o resultado da interação social."

Assim, mostrou-se que a conquista do *status* da disciplina no currículo do CEFET-MG foi fruto de estratégias e atuação conjunta do grupo de professores que, através do espírito de corpo, exerceram um papel ativo no jogo de luta por território na instituição.

Para isso, a Educação Física integrou-se totalmente à lógica da escola buscando criar um fina sintonia entre os objetivos internos da própria disciplina com o ideário pedagógico específico de uma escola profissionalizante.

Esta afinidade se deu pelo tipo de formação que os professores de Educação Física tiveram durante a evolução profissional da disciplina no Brasil¹, fortemente influenciada pela instituição militar que veiculava aspectos importantes para a formação para o trabalho como, por exemplo, a disciplina, a hierarquia, o civismo, o controle e a preocupação com a aptidão física e saúde.

Neste sentido, verificou-se na fala dos professores aposentados e nos relatórios anuais do Departamento de Educação Física do CEFET-MG uma forte valorização do conteúdo ginástica calistênica, o uso obrigatório do uniforme padrão, uma forte hierarquia entre os próprios professores, a impessoalidade nas relações alunos-professor, dentre outras características advindas da instituição militar. GRIGNON (1971, p. 15) mostra a afinidade existente entre a instituição militar e a escola técnica:

"A escola do soldado representa, por assim dizer, o limite ideal ao qual tende a escola profissional. Poder-se-ia citar grande número de exemplos de técnicas paramilitares de "despersonalização", pelas quais se esforça em tornar os aprendizes indivíduos parecidos, o mais possível, uns com os outros, inteiramente despidos de suas particularidades e "reformados" de acordo com "instruções" e um "programa" idênticos. Como nas instituições militares, pratica-se frequentemente nas escolas técnicas o adestramento coletivo, fingindo-se ignorar que os alunos são indivíduos diferentes."

Juntamente com as características advindas da instituição militar, outra forma que a Educação Física lançou mão para se legitimar no interior do CEFET-MG foi a incorporação dos códigos advindos da instituição esportiva. Tal incorporação se deu, principalmente, a partir da década de 70 com o incentivo dado ao esporte pelo governo militar.

Os professores de Educação Física da instituição lançaram mão do esporte como um meio de colocar em evidência esta disciplina na vida da escola. Com o esporte, a Educação Física esteve sempre na vitrine da escola sendo exposta à comunidade escolar através de campeonatos, festivais de atletismo e jogos amistosos.

Concomitantemente à propaganda da disciplina no interior da escola, o esporte era importante no processo de legitimação da Educação Física no CEFET-MG, tendo em vista o

1 Cf. BRACHT, 1992 e BETTI, 1991.

sentimento de valorização institucional que poderia dar à mesma. Para uma escola profissionalizante tornava-se essencial o incentivo a atividades que melhorassem o conceito e a imagem da instituição frente à sociedade, já que as escolas técnicas, por estarem ligadas intimamente ao trabalho manual, quase sempre foram colocadas socialmente como instituições educacionais de segunda categoria.

Neste sentido, o Departamento de Educação Física da escola investiu pesado na formação de equipes esportivas que pudessem participar de competições e torneios estudantis na cidade de Belo Horizonte, como também, em outros estados do Brasil. Com essa participação o CEFET-MG poderia estar associado a imagem da qualidade do ensino, do sucesso e da organização. BRACHT (1991, p.109) revela que "as escolas veem no esporte uma forma de adquirir prestígio e, para isto, existe a necessidade de que vençam as competições; para vencer as competições suas equipes devem ser convenientemente treinadas."

Além das questões internas, a conquista desse território pela Educação Física foi favorecida, também, por fatores externos, principalmente pelo contexto sócio-econômico da década de 70. A influência de tais fatores adveio da política educacional produzida pelo governo militar, materializada na Lei 5692/71. Com o Decreto nº 69.450/71 a Educação Física ganhou apoio estatal até então não visto na história desta disciplina no Brasil, conquistando a obrigatoriedade nos currículos dos três níveis de ensino, maior quantidade de verbas, aumento do número de escolas de formação profissional, incentivo à pesquisa com multiplicação de centros de pós-graduação, dentre outras formas de incentivo.²

Este apoio dado à Educação Física pela 5692/71 refletia o ideário da própria Lei fortemente influenciada pelo ideário do capital humano que dava à política educacional um forte caráter tecnicista colocando a educação diretamente vinculada à formação profissional. Neste sentido, a Educação Física ganhava *status* pois a formação de um corpo ágil e forte era imprescindível no processo.³

Essa conformação da Lei trouxe, segundo o pesquisador, à Educação Física, circunscrita ao espaço de uma escola profissionalizante, maiores benefícios do que a Educação Física presente em escolas propedêuticas, já que o pressuposto da Lei que orientava a prática pedagógica desta disciplina estava muito mais afinada ao ideário de escola técnica.

Tal constatação se verifica na medida em que a Lei que regulamenta o ensino da Educação Física estava fortemente vinculada a formação disciplinatória, no desenvolvimento da aptidão física, no esporte como meio socializador. Tais características tinham um melhor encaixe numa escola de formação profissionalizante onde a preocupação com a formação para o trabalho contava com a contribuição da Educação Física no que tange à educação de um trabalhador com um corpo forte e saudável e disciplinado para as relações produtivas.

Com o passar do tempo as condições sócio-econômicas se modificaram, a sociedade brasileira se democratizou, ocorrendo com isso a criação de sindicatos, partidos políticos, maior participação política dos movimentos sociais organizados, a luta pela diretas, dentre outras formas de manifestação do estado de direito.

No entanto, apesar de toda essa ebulição social, a Educação Física no CEFET-MG praticamente continuou a mesma: era como se nada tivesse acontecido fora dos muros da escola. Os planejamentos anuais continuaram os mesmos, embasados na ginástica e no esporte, com o mesmos objetivos formulados ainda no início da década de 70.

Essa constatação mostrou que a escola possuía uma autonomia relativa frente as pressões culturais e que as mudanças sociais não produzem efeito automático na vida e na rotina

2Cf. BETTI, 1992 e BRACHT, 1992.

3Cf. CASTELLANI, 1994.

da escola. Nesta direção, NÓVOA (1992, p. 20) traz a tona a importância de se investigar a escola como espaço de vida:

"A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença."

A durabilidade da proposta pedagógica da Educação Física era também motivada pela importância e relevância escolar que um determinado corpo docente acaba conquistando durante uma trajetória profissional. Desta forma, somente com a aposentadoria de alguns professores desta disciplina, tidos como de maior renome dentro do grupo e a entrada de professores mais novos foi que o ensino da Educação Física começou a mudar no CEFET-MG. A dificuldade de mudança nas disciplinas impostas pela eternização dos postos dos docentes é denunciada por CHERVELL (1990, p. 197) quando revela:

"(...) a eternização de seu posto, ou em suas funções, dos docentes, antes mesmo da época em que sua atividade seja elevada ao status de função pública. Trinta anos, quarenta anos, cinquenta anos de atividade, ou até mesmo mais: aqui se tem o bastante para avaliar a rapidez possível na generalização das inovações pedagógicas. A taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução das disciplinas."

Dando continuidade, o estudo buscou identificar os motivos da permanência do *status* da Educação Física no currículo do CEFET-MG. Apesar das transformações ocorridas tanto no contexto político, (consolidação do estado democrático), a aposentadoria dos professores de renome, o anacronismo da política educacional tecnicista, a modificação do ideário pedagógico do CEFET-MG e as transformações ocorridas no processo produtivo, eram mantidos a sua projeção e *status* no currículo.

Neste sentido, o trabalho intencionou identificar como os atores pedagógicos do CEFET-MG (diretores, professores e alunos) e o clima organizacional desta instituição contribuíram para perpetuar a posição alcançada pela Educação Física no currículo do CEFET-MG.

Utilizando-se de entrevistas com professores de Educação Física e com diretores e chefes de departamentos do CEFET-MG ligados ao ensino, e de questionário aos alunos, demonstrou-se que a legitimidade desta disciplina no currículo do CEFET-MG se dava pela sua associação a três aspectos tidos para esta instituição como importantes no processo de formação do técnico industrial, e também na vida cotidiana do aluno na escola, a saber: o lazer, a saúde e a processo de sociabilidade.

A associação ao lazer era feita na perspectiva da manutenção da funcionalidade da escola, isto é, por ser uma escola de tempo integral com uma jornada escolar massacrante (36 horas semanais), para a instituição tornava-se importante que a Educação Física pudesse ser um espaço de vivências catárticas e liberadoras de tensão. Neste sentido, a Educação Física cumpria praticamente os mesmos objetivos cumpridos pelo lazer na sociedade capitalista, ou seja, as funções utilitaristas, compensatórias e moralistas.⁴

4CF. MARCELLINO, 1990.

Ao mesmo tempo em que, para a escola, era importante essa associação com o lazer, a importância da Educação Física relacionada com esse universo se dava pelo valor que o lazer vem conquistando na sociedade em crescente processo de urbanização.⁵

A outra associação feita com a Educação Física é a sua importância no processo de formação e a melhoria da saúde dos alunos. A saúde entendida aqui como a manutenção do corpo biológico para melhorar e suportar o processo de trabalho. Apesar de todas as transformações ocorridas no processo de trabalho, com a diminuição da ação corporal sobre os processos de produção, processo denominado por “desmaterialização do trabalho” (MACHADO, 1993), para uma instituição de formação profissionalizante ainda é muito forte a importância da Educação Física no que tange aos cuidados com o corpo.

A última competência como papel da Educação Física na de formação do técnico industrial é a capacidade que essa disciplina tem de desenvolver habilidades de sociabilidade, ou seja, competência de trabalho em grupo. Para uma instituição profissionalizante esta competência passa a ter grande importância no processo de formação do aluno, devido ao aumento da exigência feita aos trabalhadores quanto à sua capacidade de comunicação, de organização e de integração, qualificações estas cada vez mais exigidas no processo produtivo. Segundo AZEVEDO (1991, p. 181) essas competências se resumem em:

“1) iniciativa, dinamismo e criatividade; 2) cooperação e interação construtiva com outrem; 3) trabalho em grupo; 4) formação mútua (conselhos e formação mútua entre iguais; 5) avaliação; 6) comunicação; 7) raciocínio; 8) resolução de problemas; 9) tomada de decisão; 10) obtenção e utilização da informação; 11) planificação; 12) saber aprender; 13) abertura ao multiculturalismo. (Saber trabalhar com pessoas de outras culturas).” (grifos nossos)

Com tais processos de legitimação fica claro que, numa escola profissionalizante, a importância da formação integral do ser humano é muito mais forte do que em escola de formação propedêutica, isto é, competências relacionais e corporais integram e compõem o seu currículo de uma forma mais significativa. Tal contexto pedagógico, leva a Educação Física a se colocar numa posição mais confortável, conseguindo com isto manter uma correlação de forças favorável na luta por território no currículo do CEFET-MG diferentemente das disciplinas tidas como “teóricas”, já que o saber destas disciplinas estaria restrito às competências cognitivas e, portanto, mais frágeis nesta luta.

4 - Conclusões

As considerações finais expressam algumas discussões feitas no decorrer da dissertação, concluindo que, numa escola profissionalizante nos moldes do CEFET- MG, a Educação Física acaba por ocupar uma posição de maior projeção no currículo.

O prestígio da disciplina no CEFET-MG foi comprovada pelas inúmeras vantagens e privilégios por ela alcançados nos últimos 30 anos, conseguindo: maior quantidade de verba, autonomia administrativa e pedagógica, a maior área construída da escola reservada para suas atividades e a única disciplina a possuir um departamento próprio⁶.

⁵Cf. BRUNHS, 1993 e MARCELLINO, 1990.

⁶Diferentemente do que foi constatado na recente pesquisa do professor Leonardo José Jeber intitulada “Educação Física e o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares”, estudo realizado em escolas de 50 a 80 séries do primeiro grau em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Segundo Jeber (1996, p. 140), referindo-se à possível posição de inferioridade da Educação Física na hierarquia dos saberes

Como no interior das escolas são produzidas e reproduzidas formas de hierarquização dos diferentes tipos de saberes, entendemos que a forma como o conhecimento é tratado numa escola profissionalizante pode contribuir para explicar a razão da Educação Física ter conseguido uma posição no CEFET-MG diferente da que tem nas escolas de ensino propedêutico.

Partindo-se da afirmação de YOUNG (1982), na qual este autor discorre sobre a questão das hierarquias dos saberes tentando definir o que seria, na atual sociedade, "as características dominantes do saber tido como superior", ou seja, "individualista e abstrato" e que, diante de tal descrição a Educação Física estaria numa posição de inferioridade frente a outros saberes, procurou-se identificar quais os fatores ou que condições ela encontrou numa escola como o CEFET-MG que pudessem explicar sua posição no currículo desta escola.

As habilidades e valores trabalhados pela Educação Física parecem estar mais próximo do tipo de saberes instrumentais e operativos, típicos de um currículo de educação tecnológica. A especificidade dos saberes do ensino técnico parecem dar à Educação Física uma posição privilegiada, participando com maior projeção no currículo. Cada escola possui formas muito próprias de lidar com o conhecimento e, portanto, constrói sua hierarquia e estratificação de acordo com o seu ideário educacional. Como afirma FORQUIN (1992) "diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura".

Os conhecimentos no interior dessa disciplina parecem estar menos orientados por critérios acadêmicos, ou seja, seus conteúdos de ensino - esporte, dança, jogos e ginástica - estão mais ligados à vida cotidiana das pessoas e à cultura local, sendo, portanto, mais fácil de perceber a sua aplicabilidade do que a dos saberes acadêmicos. Além desta característica mais cultural do ensino técnico, outra característica que possibilita melhor projeção da Educação Física no interior deste Centro, é o caráter da aplicabilidade do saber técnico, pois este tipo de saber trabalha bem mais a perspectiva de sua aplicação presente do que aquela do seu uso futuro. TANGUY (1983, p. 236) elucida que:

" O ensino técnico se conjuga com o presente, o ensino científico e literário se articulam passado e futuro. O ensino técnico compõem-se de uma parte essencial de saberes e saber-fazer mais ou menos diretamente orientados para a esfera do trabalho."

Diante disto, a Educação Física que tem como característica essencial a atividade prática, o movimento e questões relacionadas ao corpo, torna-se mais próxima das disciplinas técnicas.

" O conhecimento que é objeto da EF seria então concreto, se considerarmos como objeto de conhecimento dessa disciplina apenas a realização de práticas de movimento. (JEBER, 1996, p. 144)

A ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. O saber Educação Física é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só é possível com atividades corporais; não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. "(BETTI 1994, p. 41-42)

No CEFET-MG, a preocupação com a formação não se restringe às capacidades cognitivas, a exemplo do que ocorre com escolas de ensino geral onde, na maioria das vezes,

escolares, "nossas suspeitas foram comprovadas: dentro da lógica escolar atual, notamos que a disciplina E.F. é inferiorizada, mas que sobretudo ela se inferioriza".

supervalorização do saber mais abstrato, em detrimento dos saberes mais práticos, (Educação Física, Educação Artística), conduz à desvalorização e marginalização de aprendizagens referentes ao prático, ao manual e ao corpo.

A maior preocupação com o corpo no CEFET-MG é evidenciada, por uma participação corporal efetiva e essencial nos processos de aprendizagens dos saberes técnicos e, portanto, das profissões. Sem a participação da totalidade do corpo e de seus movimentos, não seria possível a apreensão do conhecimento técnico. Assim, enquanto veículo das aprendizagens profissionais na área industrial, o corpo é objeto de preocupação e cuidado e, desta forma, seu desenvolvimento e aprimoramento ocupam um lugar de maior destaque.

Outra característica responsável pela posição privilegiada da Educação Física no ideário educacional do CEFET-MG, decorre da sua associação ao desenvolvimento do processo de socialização dos alunos. Sendo suas atividades de caráter mais coletivo, grupal e cooperativo, a disciplina desenvolve habilidades de relacionamento social, diferentemente do individualismo desenvolvido pelas formas de trabalho adotadas pelas disciplinas acadêmicas.

Como foi assinalado no capítulo anterior, o ensino técnico é um ensino onde se valoriza o trabalho em equipe. O trabalho em grupo é desenvolvido nas aulas de Educação Física, sobretudo no caso dos jogos, da dança, do esporte, existindo uma correspondência entre e a didática ou prática pedagógica desenvolvida no ensino técnico. A função socializadora da Educação Física é constatada por BRACHT (1992), quando lembra que a "Educação Física lançou mão, para buscar legitimidade na escola, de um amplo leque de objetivos, como: desenvolvimento do sentimento de grupo, de cooperação, da sociabilidade, da autoconfiança, do conhecimento de si etc."

Apesar dessa especificidade do ensino técnico, não há dúvida que os saberes acadêmicos continuam mantendo maior *status* social, na medida em que sua posição privilegiada na hierarquia dos saberes escolares é fruto sobretudo de hierarquias sociais advindas da divisão social, inerente à sociedade capitalista que coloca o trabalho manual numa posição inferior ao intelectual.

Além destas condições favoráveis, a Educação Física encontrou no CEFET-MG um clima organizacional propício ao seu desenvolvimento, conferindo-lhe maior legitimidade do que, provavelmente, tem em outras escolas.

Toda escola possui rotinas, valores e rituais que singularizam a forma como os indivíduos vão viver e se relacionar cotidianamente no seu interior. Como observa BRUNET (1992, p. 138):

"Cada escola tem sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos de seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico; que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição."

Além disso a estrutura temporal do CEFET-MG - escola em tempo integral - cria algumas especificidades que a tornam diferente de outras escolas onde o tempo de permanência diário dos alunos é bem menor. Este caráter temporal modifica radicalmente o uso que se faz e as representações que se constroem do e no espaço escolar. O CEFET-MG passa a ser o espaço central de vivências, de relações sociais, afetivas, de trabalho, de estudo, descanso, lazer e cultura na vida dos alunos.

É atribuída à Educação Física, neste contexto, uma grande importância pelo caráter catártico, liberador de tensões, de suas atividades. A presença da Educação Física parece corporificar na vida dos alunos do CEFET-MG o que no imaginário social representaria o lazer

diante do trabalho, ou seja, "comumente relacionado ao divertimento e ao descanso."
MARCELLINO (1990)

Portanto, algumas das funções que o lazer - na perspectiva funcionalista - desempenha *na sociedade em que vivemos, ou seja, manter a funcionalidade do sistema através de suas* funções compensatórias e utilitaristas, são transportada para dentro do CEFET-MG. Isto se dá, primeiramente, porque a rotina escolar deste Centro é realmente mais desgastante do que em outros ramos de ensino. Em segundo lugar, porque o aluno tendo o seu tempo consumido em trabalho no interior do Centro não dispõe de muito tempo para aproveitar autonomamente os seus horários "livres", fazendo da aula de Educação Física uma das possibilidades de lazer, não só no âmbito da escola mas também na totalidade da sua vida social.

Portanto, a Educação Física no CEFET-MG mantém sua legitimidade no currículo por vias contrárias, ou seja, apesar de sua ligação com o universo do trabalho, no sentido de preparar corpos sadios e ágeis, a manutenção do território conquistado pela disciplina não se dá apenas por essa ligação, mas também por sua negação. Essa disciplina acaba tendo também importância para os atores pedagógicos da instituição, alunos, professores e diretores, pela sua associação com o não-trabalho.

À legitimidade da disciplina no currículo do CEFET-MG, decorrente de sua ligação com o lazer, soma-se o prestígio advindo da sua ligação com o mundo do trabalho. Como a função proclamada desta instituição está intimamente ligada ao espaço produtivo, a Educação Física ganha projeção neste contexto. As questões referentes à saúde e à formação integral do aluno são muito enfatizadas pelo CEFET-MG. Nos depoimentos, tanto dos alunos quanto dos gestores da escola, é ressaltada a importância da Educação Física para a formação do trabalhador, tanto por atuar diretamente sobre o corpo dos alunos, como também por veicular conhecimentos sobre determinados cuidados sobre o corpo.

No que tange à contribuição na formação do técnico industrial, a Educação Física alcançou maior projeção no currículo, também, por ser creditado a ela o desenvolvimento de habilidades sociais necessárias à formação de um "bom trabalhador". A Educação Física, então, se projeta no currículo do CEFET-MG face à sua associação com a melhoria da sociabilidade. Tanto a direção, quanto os alunos e professores, colocam esta disciplina como espaço adequado para implementação de determinadas aprendizagens sociais importantes para inserção do aluno no mercado de trabalho.

Aliados a esses fatores internos à instituição, que favoreceram a emergência e a manutenção do prestígio da Educação Física no CEFET-MG, somam-se outros fatores externos que contribuíram e contribuem para legitimar o *status* da disciplina no currículo do Centro.

Num primeiro momento, a emergência do prestígio da Educação Física pode ser associada à intervenção estatal advinda do governo militar na década de 70 nesta área, no sentido de promovê-la. Durante este período a Educação Física conseguiu mais verbas, ganhou o *status* de disciplina acadêmica com incentivo à pesquisa no campo, tornando-se obrigatória em todos os níveis de ensino.

Com o processo de redemocratização do País, a manutenção da legitimidade da Educação Física se dá por pressões de ordem social, uma vez que o acesso às práticas corporais é considerado como um direito social. Também, para o sistema produtivo a cultura do movimento passa a ser um meio eficaz de fomentar um grande mercado consumidor.

Além disto, o crescimento da importância do lazer frente ao franco processo de urbanização da sociedade brasileira; a projeção do fenômeno esportivo, a importância crescente das questões relacionadas ao corpo, decorrente da liberação sexual, do feminismo, do crescimento da medicina social e com ela o aumento da preocupação com as questões relacionadas a saúde, contribuíram para a legitimação da Educação Física no CEFET-MG.

Portanto, o *status* alcançado pela Educação Física no CEFET-MG decorre da conjugação de uma série de fatores que envolve desde aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais até aqueles relacionados às especificidades desta escola. Assim, a política educacional do governo militar, os interesses econômicos voltados para a formação do trabalhador, o desenvolvimento de uma cultura do corpo e o crescimento de atividades produtivas, contribuíram para ampliar o prestígio da disciplina, de um modo geral, e no caso específico, no interior do CEFET-MG. No entanto, ao lado desses estão outros fatores decorrentes, sobretudo, da ligação do CEFET-MG com o mundo do trabalho e também do fato de ser uma escola de tempo integral, que, associados aos primeiros, colocaram a Educação Física nesta escola em uma situação diferente daquela que a disciplina, normalmente, tem nos currículos de escolas propedêuticas.

Referências Bibliográficas:

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaro Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, Joaquim. *Educação Tecnológica: anos 90*. Portugal : Asa, 1991, p. 207.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991, p. 182.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma Concepção sistêmica. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, out.1994.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *As Organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 121-138.
- BRUNHS, Heloisa T. *O Corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993, p. 113.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 222.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos - Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p.120-142, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.
- _____. *Escola e cultura: a bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 205.
- GOODSON, Ivor. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 140.
- GRIGNON, Claude. *L'Ordre das coisas* (les fonctions sociales de L'enseignement technique). Paris: Les Editions de Minuit, 1971.
- JEBER, Leonardo José. *A Educação física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Sociedade industrial x Sociedade tecnizada. Mudança no trabalho, mudança na educação? In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo , n. 5, p.32-37, 1993.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1990, p. 164.
- SANTOS, Lucília Licínio C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p.21-29, 1990.
- SILVA, Tomas Tadeu. A Sociologia da Educação: entre o funcionalismo e o pós-modernismo. In: SILVA, Tomás Tadeu. *O que produz e reproduz em Educação*, Porto Alegre : Artes

- Médicas. 13-28, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio B. Sociologia e Teoria crítica do Currículo: Uma Introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.
- TANGUY, Lucie. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Rev. Franç. Soc.* Paris, p. 227-254, abr/jun 1983.
- _____. Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros. *Tempora*, s.l. n.7, p.11-28, jan/jun 1986.
- _____. A Questão da cultura técnica na escola. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p.58-68, jul./dez. 1989.
- YOUNG, Michael. Uma Abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. *Sociologia da Educação - II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Horizontes, 1982, p.151-187

GTT.1.16. GINÁSTICA/EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

Fernanda Simone Lopes de Paiva*

Resumo: O presente trabalho registra reflexões sobre a construção de um campo de análise para a ginástica a partir da perspectiva da história cultural, analisada na sua dimensão diacrônica e sincrônica. Na primeira revisitamos as escolas francesa e sueca, privilegiando as contribuições de Amoros e Ling. Na segunda, apresentamos fragmentos do panorama sócio-cultural do século XIX, tendo como eixo temático a disciplina, o exército, a escola e o corpo. Como síntese provisória, observamos que é possível e necessário repensar a ginástica em termos mais refinados do que o exposto na bibliografia tradicional. Esse repensar aponta para a redefinição do estudo da ginástica como elemento da cultura mas também como história da prática pedagógica da educação física.

1. Introdução

Este texto¹ registra reflexões sobre a construção de um campo de análise para a ginástica a partir da perspectiva da história cultural.

A bibliografia acessada² foi resenhada a partir deste interesse central. Não sendo homogênea, *grosso modo*, pode ser dividida em dois grupos: um de autores que pensam as sistematizações ginásticas numa perspectiva “teórico-metodológica” de ensino da ginástica/EF e outro dos que enfocam-na a partir de um olhar historiográfico.

Esta divisão encobre diferenças, já que, no primeiro grupo, encontramos autores que abordam um “método” (Coelho, Bukh, Loisel e Kumlien y André); descrevendo-o e, as vezes, comparando-o de forma acrítica (Summers, Marinho [1946 e s/d.a] e Langlade e Langlade); autores que apresentam os princípios dos “métodos”, neles procurando encontrar os fundamentos originários da psicomotricidade (Defontaine e Masson).

Já no segundo, detecta-se a supremacia da abordagem positivista da história (Bonorino et alli, Faria, Marinho [1945, s/d.b], Ramos e Grifi) que limita-se a descrição das sistematizações ginásticas como “etapas” de uma evolução da educação física. A exceção cabe a Soares que analisa-as no contexto da produção do discurso da pedagogia médico-higienista na Europa e no Brasil e a Betti (1991) que tendo como objetivo formular uma proposta para o ensino da educação física a partir de uma análise sistêmica, passa em revista o movimento ginástico europeu e o movimento esportivo inglês buscando neles identificar a herança histórica da EF tradicional.

Observou-se que as sistematizações são apresentadas como “escolas”, “movimentos doutrinários”, “método” ou “ginástica”, nominadas de acordo com seus respectivos países de origem. Se por um lado, isto favorece a visualização vertical de uma “evolução” linear “interna” da produção localizada das sistematizações, por outro, dificulta uma percepção horizontal.

* Professora Assistente do Departamento de Ginástica do CEFD/UFES e pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação Física - LESEF.

1 Este texto teve como base monografia por mim elaborada e apresentada ao Curso de Especialização em Teoria da História do DH/UFES (PAIVA, 1997). Nela desenvolvo as idéias centrais aqui expostas com maior detalhamento.

2 A saber: Bonorino et alli (1931), Coelho (1935), Bukh (1939), Loisel (1942), Faria (1951), Summers (1947), Marinho (1945, 1946, s/d.a, s/d.b), Kumlien y André (1957), Langlade e Langlade (1970), Defontaine (1978), Ramos (1982), Masson (1983), Grifi (1989), Betti (1991) e Soares (1994).

contemporânea, que propicie a identificação do que compartilham em termos de mesmas práticas e representações, do que compartilham sob a forma de *habitus* e mentalidade.

2. Principais pontos da revisita em relação a diacronia

No interstício de 1820 a 1837, Amoros publicou a maior parte de sua produção. Segundo Defrance, no período de 1818 a 1848,

Amoros desenvolve uma destacável atividade de propaganda em torno de seu empreendimento (...), (...), (dando) a impressão de deter quase todo o monopólio do mercado da ginástica na França. (1976: 31)

Já em 1841, veio à França³ o oficial suíço Clias que também ocupou postos importantes como o de organizador e administrador de ginástica nas escolas normais, e, depois, na Academia de Besaçon.

Hubscher (1992: 22) aponta as escolas de Amoros e de Clias como rivais, mas, parece-nos importante ressaltar que, para além das divergências “metodológicas”, tanto Amoros como Clias serviram à tradição militar que se apropriou da ginástica na França e advinha da preocupação com a segurança nacional. Compartilharam a idéia de uma ginástica moralizadora, disciplinadora e utilitarista que se opunha às manifestações funambulescas e ao culturismo físico de Triat.

As poucas informações que encontramos sobre o que Clias pensava sobre a ginástica estão em Grifi,

Segundo Clias, o movimento gímnico devia desenvolver a estrutura do indivíduo, dar-lhe saúde e permitir-lhe de (sic) fazer frente e superar os vários obstáculos e as diversas situações da vida (...). (1989: 240)

Ainda segundo este autor, havia uma preocupação de Clias com relação a classificação dos exercícios,

As informações sobre o pensamento de Amoros são mais abundantes, embora não menos precárias. Para este autor, a ginástica era “a ciência ponderada de nossos movimentos, de sua relação com os nossos sentidos, com a nossa inteligência, com os nossos costumes e o desenvolvimento de todas as nossas faculdades” (Amoros apud Masson, 1983:). Enquanto tal, sua prática abrange

todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as interpéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e à humanidade. (Amoros apud Marinho, s/d.a: 62 - grifo meu)

Para Amoros existiam 4 tipos de ginástica, a saber, a ginástica civil e industrial, a militar, a médica e ortopédica e a cênica e espetacular (funambulismo). Às duas primeiras atribuía finalidades utilitárias, sendo sua diferença as adaptações do corpo ao uso das armas. Da última não se ocupava, visto que sua proposição de ginástica legítima

3 É difícil precisar se esta foi a primeira vez que Clias esteve na França, e mesmo sendo a primeira se a data confere. Fato é que desde 1819 Paris já conhecia Clias através da publicação de seu livro *Gymnastique élémentaire ou cours analytique et gradué propre à développer et fortifier l'organisme humaine*.

se encerra onde o funambulismo começa e este começa onde a utilidade de um exercício cessa: onde o nobre fim da ginástica, que é fazer o bem, é sacrificado pelo frívolo prazer do divertimento e de execução de giros de força. (Amoros apud Defrance, 1976: 34 - grifo meu)

Amoros considerava que

os benefícios e a utilidade comum são o fim principal da ginástica; a prática de todas as virtudes sociais, de todos os sacrifícios, os mais difíceis e os mais generosos, são seus meios, e a saúde, o prolongamento da vida, o melhoramento da espécie humana, o aumento da riqueza e da força individual e pública, são seus resultados. (Amoros apud Marinho, s/d.a: 62, grifos meus)

Tendo como princípio um “fazer o bem” que podia ser traduzido pelo melhoramento da espécie humana e o aumento da riqueza e da força individual e pública através do adestramento físico e disciplinar, a ginástica amorosiana tinha como base os movimentos elementares e de aplicação que preparavam o corpo com o ritmo e o canto.

Amoros preocupava-se em torná-la atraente, menos por razões “pedagógicas” e mais pelo esforço torná-la atrativa à elite (cf Defrance, 1976). Amoros esmerava-se para argumentar que ela servia, “por mais físicos e materiais que (seus exercícios) pareçam” (Amoros apud Masson, 1983: 57), para

fixar a atenção, para ensinar a raciocinar e para comparar e tirar as deduções mais convenientes às circunstâncias (...), para inspirar prudência e circunspeção em certos casos e uma coragem útil e oportuna em outras. (Amoros apud Masson, 1983:57)

Por isso, “(...) não se pode ministrar bem um ensinamento aborrecendo o aluno, é necessário interessá-los, tornar o ensino ‘gostoso’, se se quer que eles aprendam” (Amoros apud Grifi, 1989: 242). E, na sequência,

Meu método não poderia desconhecer estes princípios. Ele os segue e os pratica e declaro que adotei um grande número de exercícios porque eles divertem os jovens tanto quanto os homens, ao mesmo tempo que dão um resultado positivo, vantajoso para alguns dos objetivos a que me proponho. Assim, qualquer exercício que é útil, não perigoso ou ridículo e que pode ser aplicado sem nenhum inconveniente para os costumes, o sexo, a idade, ou a saúde dos alunos, todos estão inclusos em meu método. (Amoros apud Masson, 1983: 57, g. m.)

Para expor estes exercícios, o mestre-ginasta deveria “explicar por primeiro o exercício, demonstrá-lo, levar os alunos à sensação tátil do exercício e, portanto, das provas, para após, chegar a execução completa” (Grifi, 1978: 242), e/ou, o monitor deveria executar “o movimento acompanhado por uma batida de tambores ou por um canto” (Masson, 1983: 56).

Como corolário da educação que pretendia forjar através desta “ginástica muito ativa, e até um pouco rude, e com orientação moral” (Amoros apud Masson, 1983:57), Amoros implementou uma “forma de avaliação” por ele chamada de “juri de alunos”, em que a estes cabia a distribuição das recompensas pelo empenho e progresso. Com esta atitude, Amoros acreditava acostumar “o coração deles a ser justo, o espírito a cuidar do bem comum” (apud Masson, 1983: 57).

Sintetizando, eram práticas da ginástica de Amoros:

- a uniformização de seus alunos. A lição começava com a inspeção da indumentária e

aprendizagem dos cantos a serem empregados na lição.

- a execução de exercícios elementares graduais para braços e pernas e exercícios de aplicação em aparelhos, especificados sob a forma de quinze séries que poderiam ser rearranjadas num plano de lição.

- elaboração de prontuários de acompanhamento, chamados de “fichas fisiológicas” - que de fisiologia pouco tinham...

- recompensas para os méritos.

- preleção de conferências em sala e ensinamentos orais.

A tônica dada ao trabalho de Ling pela maioria dos autores consultados é definindo-o como científico - ao contrário de Amoros, classificado como “empírico”, “utilitário” e “militar” - tendo ele fundamentado suas idéias nos conhecimentos adquiridos em seus estudos de anatomia e fisiologia.

Chamado de *ginástica racional*, o sistema elaborado por Ling, era aquele que, “por meio de seus exercícios, devia exercer sobre o corpo humano uma influência *exatamente fundamentada, metódica e consciente de seu objetivo*” (Buck, 1939: 19, grifo do autor).

Para tornar cada movimento ginástico definido e correto, é preciso determinar exatamente o ponto de partida, o ponto de chegada, assim como os pontos pelos quais os segmentos devem passar e o próprio ritmo de movimento. (Ling apud Marinho s/d.a: 186)

Para Ling nem todos os movimentos são válidos. Os por ele reconhecidos como *corretos deviam ser divididos* observando seus efeitos sobre o organismo. Nesta perspectiva, Ling e Amoros compartilham um mesmo sentido dado à ginástica.

Os exercícios “inúteis e perigosos” são do tipo executados pelos palhaços, pelos acrobatas, pelos atletas e homens serpentes e também aqueles executados nas paralelas, na barra fixa e nas argolas. Os exercícios da ginástica sueca buscavam se distinguir destes, daí a “necessidade” de analisá-los e classificá-los *de forma racional e progressiva, dando-lhes uma forma não espontânea, angular e descontínua, com tempos nítidos de parada em cada posição assumida pelo corpo*. Esta classificação permitia que os exercícios da lição fossem escolhidos de acordo com sua adequação a um determinado fim.

A classificação considerava os seguintes aspectos: 1. os efeitos sobre o desenvolvimento racional do organismo, 2. os efeitos corretivos na postura e 3. o grau de simplicidade/dificuldade dos exercícios. A partir dela, a lição compunha-se de

- I. Exercícios de ordem (unida) e marchas
- II. Movimentos ginásticos propriamente ditos
- III. Jogos

A *estrutura da lição se confunde com a própria idéia de definição e classificação de exercícios*. A “*forma pedagógica da prática do ensino da ginástica pelo método sueco*” (Coelho, 1935:29) é, então:

- trabalhar com quinze a vinte alunos por sessão, mas podendo ser “aplicado” a até cem alunos ao mesmo tempo, desde que se prepare monitores. Estes postavam-se a frente de seu grupo e primeiro executavam os exercícios que o professor ordenasse.

- ao professor caberia *vigiar* a instrução. Tinha que sabê-la de cor e executá-la com animação *para contagiar os alunos, ditando o ritmo da execução dos exercícios com palavras de comando e contagem*.

- não há informações sobre formas de avaliação. Ao que parece, restringia-se a correção pelo

professor. Cabia-lhe uma "avaliação subjetiva" do perfil da turma para a ela adequar a escolha de exercícios. Em Coelho há sugestão de algum controle antropométrico.

- a indumentária deve ser simples, higiênica e flexível, de preferência, branca pois assim, "o aluno se vê obrigado, (...) a limpar-se cuidadosamente" (Kumlien e André, 1957: 76).

- Os aparelhos indispensáveis são barras, espaldares e banco suecos, podendo a estes acrescentarem-se cordas (verticais e transversais), escadas, quadros e cavalos.

Para além da "tônica científica" que buscou-se idolatrar em Ling, identifica-se o caráter moral da ginástica sueca. Marinho chama-nos atenção para algumas formulações do próprio Ling. Este acreditava que

Um verdadeiro ginasta tem necessidade de conhecimentos, de senso artístico e de moralidade. (...)

Os exercícios corporais bem ordenados proporcionam o equilíbrio dos sentimentos físicos e morais, fazendo renascer a coragem e a força, tornando-os mais afáveis, mais sociáveis e aumentando o amor à pátria. Eles são um meio e não um fim. (...)

Excluir da ginástica a distração dos sentidos e não oferecer aos alunos mais do que um trabalho desagradável e um ensinamento triste e severo é matar o espírito da ginástica. A alegria deve iluminar sempre os ensinamentos da verdadeira ginástica. (apud Marinho s/d.a: 185-6)

Estes fragmentos não permitem que façamos uma idéia mais elaborada do que significava a moral para Ling. Entretanto, em oposição a ele, percebe-se nos manuais de ginástica sueca um caráter moralizante, disciplinador e insuportavelmente doutrinário. A esta ginástica "dura" se opuseram muitos teóricos da ginástica, já em nosso século. Revisitadas duas das principais sistematizações ginásticas do século XIX, passemos pois a tentar nos situar em relação a outros elementos sócio-culturais.

3. A sincronia: fragmentos sócio-culturais do século XIX

Pontuamos quatro temas interrelacionadas, necessários para repensar a ginástica. São eles disciplina, exército, escola e corpo.

Perrot (1988) enfatiza que a nova ordem político-econômica implicou numa racionalidade que exigiu a criação de uma disciplina que foi viabilizada por diferentes instituições, cada qual corroborando na construção desta nova regulamentação do viver. Estudando a fábrica, esta autora caracteriza basicamente três fases na construção desta nova disciplina. A primeira se baseia no princípio da visibilidade e da vigilância. A segunda, faz surgir os primeiros administradores profissionais, a vinculação da remuneração à produtividade, o que favorece a implementação de tecnologias (inclusive corporais)⁴ que permitam uma economia de movimento, os regulamentos, as punições. A terceira advém da "ciência do trabalho", na qual uma equipe de estudiosos repensa o movimento na perspectiva de qualificar a "máquina humana". Marey, Demeny, Tissié e Lagrange são seus maiores representantes. Aqui, a educação física/ginástica colabora no processo de disciplinarização ao propor sistematizações de exercitação corporal, mais complexas e melhor fundamentadas do que as que revisitamos neste texto.

Dociliza-se o senso de vigilância por novas maneiras de controle disciplinar, dentre elas, "o frio rigor dos cronometristas de camisa branca" (Perrot, 1988: 79) que, em última

4 Perrot destaca o controle do lazer através, dentre outros, das sociedades ginásticas.

instância, personificavam a nova disciplina. Uma vez interiorizada, era ela que modelava a consciência humana no processo produtivo.

No que tange ao exército e a escola, nossa referência são dois textos publicados na obra *História dos jovens*, vol. 2.

Loriga (1996) coloca-nos que, já no século XVIII, o exército enfrentava problemas com seus jovens soldados no que dizia respeito à alta taxa de mortalidade (no campo de batalha por falta de aptidão e por doenças várias nos tempos de paz) e ao disciplinamento da tropa. Mas, também já se apresentava como solução o oferecimento aos jovens do aprendizado das aptidões militares “por meio de uma longa e perfeita educação” (Sade apud Loriga, 1996: 22).

A ginástica é chamada a nela operar, não só adestrando as tropas, mas também através de iniciativas governamentais que “aperfeiçoavam projetos complexos de formação pré-militar (nos quais) os rapazes deviam adquirir força física e apropriar-se da disciplina do soldado não no quartel, mas em outras instituições” (Loriga, 1996: 25), como a escola, por exemplo. Na França do final do século XIX, está presente a idéia de militarização de toda a juventude, na qual

Não é casual. (...) que a imagem do serviço militar como rito de passagem para a idade adulta ganhasse terreno sobretudo no âmbito escolar, como elemento da ideologia nacionalista”. (Loriga 1996: 35)

Encontravam-se intervenções favoráveis à ginástica apoiados na idéia de que o cidadão-soldado não se forma no quartel, mas na escola, através de uma preparação ginástico-militar, e na família. Este tipo de intervenção consolida a representação do militar como um exemplo a ser seguido já que produz-se uma identificação do ofício das armas com a virilidade que datam das guerras napoleônicas. Este sentido transparece, corporificando mas também se construindo, nas sistematizações ginásticas apresentadas no início do texto.

Cabe destacar que esta imagem se contrói num processo lento já que Caron avalia que

a obra pioneira de Amoros não atingiu diretamente a escola, e as tentativas de criar uma ginástica escolar chocaram-se, ao longo do século XIX, com o obstáculo das mentalidades e da administração. (...) Facultativa nos liceus imperiais a partir de 1854, obrigatória em todos os níveis de ensino (escola, colégio, liceu, escola normal) em 1869, a ginástica é novamente proclamada obrigatória em 1880, em um país marcado pela derrota de 1870. (1996: 158)

Um outro fundamento, que tem uma origem mais “médica” do que “pedagógica”, mas que nem por isso deixava de estar presente na relação exército/ginástica é a preocupação com a debilitação da raça e minação da potência militar de uma nação através da “falta de saúde e robustez (da) juventude” (Loriga, 1996: 32). Esta informação não nos deixa protelar a observação de que a “obsessão” da ginástica sueca por uma boa postura, bem como a tentativa de legitimá-la a partir de seu papel médico - e não só anátomo-fisiológico - tinham aqui seu fundamento.

Por fim, cabe lembrar que não só cuidados médicos e higienistas dirigiam-se ao corpo no século XIX. Silva (1996) nos ajuda a entender melhor a questão.

Para esta autora há no processo civilizatório ocidental uma progressiva identificação do sujeito com seu próprio corpo, identificação esta de ênfase narcisista que culmina com a opção pelo privado e pelo individual. Fruto do modo de produção capitalista e da ideologia liberal, nela prevalece o interesse por si mesmo e para si mesmo. Em sua análise mostra-nos que, no século XIX, o corpo passa a ser “espaço social” de uma contradição: por um lado, instituições intentam controlá-lo - a ginástica é uma delas, que tenta moldá-lo austero mas também altivo, por ele buscando uma moralização de comportamentos e, mais do que isso, a construção de uma nova atitude. Por outro, “o desejo de liberação do corpo, a busca de compensação pelas imposições da

vida urbana e das condições de trabalho, tornam-se resistências a essas iniciativas institucionais” (Silva, 1996: 248).

Este processo contraditório de construção de uma nova identidade cultural de si é minuciosamente descrito e analisado por Corbin (in Perrot, 1991). De suas tantas facetas, interessa-nos registrar a menção que este autor faz dos progressos da individualização ligados à imagem e uso do corpo, visto que, para ele, também “a vida privada sofre o impacto desta história das correções (de gestos e posturas) e da emancipação do corpo” (Corbin in Perrot, 1991: 607). Atesta o autor que

Durante a primeira metade do século, a mecânica; depois, de 1851 em diante, o modelo energético proposto pela termodinâmica leva à evolução das imagens do corpo. Este aparece como um sistema de forças, em seguida como um motor; o importante já não é moldá-lo mas adestrá-lo. A noção de exercício sai da esfera militar; uma ginástica que objetiva conferir ao corpo sua máxima potência penetra aos poucos em todas as ordens coletivas. (: 608)

Neste esboço vimos a necessidade de relacionar o estudo da ginástica com outras práticas/discursos sócio-culturais oitocentistas que apontam, então, para a possibilidade de repensar a ginástica e suas sistematizações em termos mais refinados do que a bibliografia disponível sobre o assunto, em sua maioria, apresenta.

4. Síntese provisória

Neste estudo, apontamos para a necessidade *repensar a ginástica* como elemento da cultura, mas, também, como história da prática pedagógica da educação física, nela identificando fragmentos de teorias da educação física, a fim de trazer uma contribuição ao debate atual dos “comos e porquês” da educação física na escola.

Parece-nos que, ao prosseguir no estudo da história da educação física apenas fazendo ouvir o que nos diz a bibliografia tradicional, corremos o risco de permanecer repetindo preconceitos sem fundamentação e inteligibilidade.

No âmbito historiográfico, a primeira crítica a fazer é que é impossível saber quem copiou de quem para apresentar as sistematizações e seus proponentes. Raramente são citadas as fontes utilizadas bem como a fundamentação da análise construída. São privilegiados os mesmos temas abordando as sistematizações que se tornaram reconhecidas, os mesmos assuntos, elencando passagens biográficas mais ou menos comuns acrescidas, em alguns casos (nos livros “teórico-metodológicos” de ginástica/educação física), dos modelos de lição e um ou outro princípio a seguir. São privilegiadas as exposições que encadeiam acontecimentos em narrativa descritiva e não na complexa teia das relações sociais que lhe dão suporte. Em suma, nada explicam e os recortes feitos nos deixam grandes lacunas para compreender e visualizar as práticas e representações ginásticas partindo da leitura destes textos.

Entretanto, se os textos acessados não permitem esta visualização e compreensão, são uma preciosidade para futuros estudos sobre como estas sistematizações foram apropriadas por pessoas e instituições, pelo discurso legítimo da educação física em outras épocas e lugares. É preciso estudar como se embriam as representações de ciência, ginástica e moral, já que a tríade ciência-ética-educação física parece ser uma permanência nas investidas de legitimação desta última...

Ao longo do século XIX, a ginástica configura-se a partir da integração de diferentes maneiras de sentir, pensar e agir culturalmente circunscritas. Ainda que tenha apresentado formulações específicas e adaptações sucessivas, estas não se colocaram como objeto verdadeiramente conflitante entre as sistematizações. Partilharam a dimensão política (engajar-se

num mesmo processo de construção das nações), colaborando com a construção de condutas condicionadas por uma disciplina própria, em última instância, aos interesses do capital.

Num primeiro momento, estas condutas se manifestaram mais “rigorosas” e “hierarquizadas”, moldando e endurecendo o caráter, exacerbando a representação e a representatividade do homem viril. Uma vez corporificada a “hereditariedade social” calcada sobre valores do esforço próprio, do mérito e de um tipo de “concorrência saudável”, foi possível retraduzi-las, num segundo momento, como manifestações mais ligadas à expressividade do (novo) indivíduo, à liberdade de movimentos, ao *self*, fazendo figurar uma nova representação, qual seja a da competência para a felicidade (Hebert e outros).

As sistematizações também tinham em comum seu entendimento de fundamentação “teórica”. Aqui uma distinção se faz necessária: tanto Amoros como Ling tinham claro a importância da ginástica como uma *prática formadora de uma determinada moral*. Como isto aparece como elemento evidente e sintonizado com os interesses da burguesia, a intenção decorrente mais marcante é de fundamentar não a prática da ginástica no sentido de sua teorização, mas de justificar os movimentos nelas praticados. As formulações “teóricas” circunscrevem-se ao âmbito da classificação de movimentos a partir de critérios diversos, em categorias diversas, mas que exprimem uma determinada representação de movimento, a saber, a de *movimento útil*. Além do inventário, preocupam-se em prescrever lição e condutas a serem seguidas por mestres e ginastas. Por fim, a preocupação com a elaboração de mapas que contemplem a disposição de aparelhos e “situações de ensino” em locais apropriados para a prática dos movimentos eleitos.

O avanço das ciências refletiu na forma de conceber a ginástica, ainda que as sistematizações continuassem assumindo deliberadamente suas contribuições para a formação moral. Este reflexo aparece na complexificação paulatina de sua fundamentação⁵. Aparecem definições de ciclos de aprendizagem gradual e “princípios pedagógicos” da ginástica escolar (Hjalmar Ling), progressões que implicam na observação do estágio de condicionamento (físico e motor). Resquício de sua experiência militar, as propostas de “método” fazem desfilar o perfil do mestre, exemplo a seguir, e o arsenal vocabular a ser empregado na padronização e controle da lição.

Destaque-se que, dado ao papel que desempenharam, as sistematizações não tiveram pudores de se assumir interlocutoras/inculcadoras de valores e condutas, ainda que, num primeiro momento, a assunção destes não integrasse o que nelas se pensava como teorização ginástica - pelo menos não no sentido “científico” - e, num segundo, inversamente, aparecessem como “bases” científicas da educação física⁶. Recodificadas, estas idéias aparecem também propaladas em Hebert e demais propostas surgidas nas décadas de 30 a 50⁷. A vinculação explícita à formação de valores se perde paulatinamente, quando o esporte torna-se o conteúdo hegemônico da educação física, e reaparece nos anos 80, sob a forma de denúncia, questionando uma educação física atrelada a valores que interessam ao liberalismo.

Concomitante a esta denúncia - e em oposição à ela -, o que tornou-se comum foi a reivindicação de fundamentação e ensino de uma educação física “micro”, “neutra”, buscando nela operar uma quase total desvinculação a um projeto pedagógico explícito, e privilegiando explicações “motoras” e/ou “psico-sociais”. Ou seja, se podemos dizer que durante 150 anos de

5 Em Demeny se apresenta para além da classificação de movimentos (agora eficazes) e do esboço de leis mais gerais, esmiuçando pormenores anatômicos e fisiológicos à luz de uma economia do movimento humano.

6 Penso aqui em Demeny, no Método Francês e também em Marinho (1952).

7 Método Natural Austríaco, Educação Física Desportiva Generalizada, por exemplo.

ensino da ginástica houve uma aproximação entre contribuições científicas e filosóficas, a partir de um determinado momento, banalizou-se a discussão polarizando uma “ruptura” que quis fazer valer as primeiras em detrimento da segunda.

As nuances deste processo precisam ser mais detalhadamente observadas. Em um ensaio publicado em 1991, em que apresenta suas notas para uma teoria dos conteúdos da educação física, Ghiraldelli Jr chamava atenção para o fato de, há algum tempo, os estruturalistas terem demonstrado que as práticas corporais materializam ideologias. Também apontava para a necessidade da historicização dos conteúdos, mostrando tanto as transformações objetivas como as subjetividades envolvidas no trato de cada um deles.

Esboçar um passo a frente neste caminho que mal começamos a percorrer, significa, no limite de nosso estudo, levantar, pelo menos duas considerações, a serem enfrentadas na tematização das práticas ginásticas como objeto de estudo. A primeira é observar que ao se estudar a ginástica, não há “só” a possibilidade de estudarmos transformações objetivas e subjetivas de um conteúdo ensinado em aulas de ginástica/educação física, mas também suas maneiras autorizadas de educação. Aqui, talvez se faça presente não só possibilidade de apreensão dos esquemas de percepção e apreciação de sujeitos sociais, mas também de visualização do jogo de interesses envolvidos neste campo pedagógico que em suas lutas concorrenciais deve ter como uma questão central definir o “tipo” de homem formar. A segunda, em objetivar essa “materialização de ideologias” como um caminho de duas vias, que não só expressa, mas também constrói um sentido.

Isto porque, se não chega a ser uma novidade dizer que a ginástica foi colocada “à serviço” no plano da cultura de uma nova perspectiva de vida social construída a partir dos interesses do capital, *o que ainda parece inédito é estudar a historicidade da construção e corporificação destes sentidos na práticas destas ginásticas, problematizando seu discurso intelectual e vivencial*. Perseguir a elaboração de um estudo deste porte continua a ser nossa meta.

Bibliografia:

- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BONORINO, L. et alli. *Histórico da educação física*. Vitória: Imprensa Nacional, 1931.
- BUCK, N. *Gimnasia Basica Danesa*. Buenos Aires: Editorial Atlantida, 1939.
- CARON, J.C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa. In LEVI, G. e SCHMITT, J.C. (org). *História dos jovens: a época contemporânea (2)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- COELHO, L. F. *O método do sistema sueco de educação física*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1935.
- DEFONTAINE, J. *Manual de reeducacion psicomotriz*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1978.
- DEFRANCE, J. Esquisse d'une histoire social de la gymnastique (1760-1870). *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 6, décembre, 1976, p. 22-46.
- FARIA, A. L. *Evolução e rumos da educação física*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1951.
- GHIRALDELLI JR., P. *Notas para uma teoria dos conteúdos da educação física*. Rio de Janeiro, 1991. (mimeo)
- GRIFI, G. *História da educação física e do esporte*. Porto Alegre: Luzzatto Editores, 1989.
- HUBSCHER, R. (dir). *L'histoire en mouvements: le sport dans la société française(XIX - XX siècle)*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1992.
- KUMLIEN, N. e ANDRÉ, E. *Gimnasia sueca al alcance de todos*. Buenos Aires: Editorial Caymi, 1957.

- LANGLADE, A. e LANGLADE, N. R. *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.
- LOISEL, E. *Método Alemão*. 1942. (impresso)
- LORIGA, S. A experiência militar. In LEVI, G. e SCHMITT, J.C. (org). *História dos jovens: a época contemporânea (2)*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- MARINHO, I. P. Conceitos e métodos de educação física dominantes no Brasil durante o século XX até a adoção do Método Francês. *Revista Brasileira de Educação Física*, nº 23, dezembro de 1945, p.2-9.
- _____. *As críticas ao método francês na França e no Brasil*. Revista Brasileira de Educação física, nº 24, janeiro de 1946, p. 4-9.
- _____. *Bases científicas da educação física*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde - Departamento Nacional de Educação - Divisão de Educação Física, 1952.
- _____. *Sistemas e métodos da educação física*. São Paulo: Cia Brasil, s/d.a. 5ª edição revista e atualizada. (1ª edição em 1953)
- _____. *História da educação física no Brasil*. São Paulo: Cia Brasil, s/d.b
- MASSON, S. *Psicomotricidade: reeducação e terapia dinâmica*. São Paulo: Editora Manole, 1983.
- PAIVA, F. S. L. de. Revisitando as teorias da ginástica: anotações críticas de um discurso historiográfico. Vitória: UFES, 1997. (monografia de especialização)
- PERROT, M. As três eras da disciplina industrial na França do século XIX. In *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1988.
- PERROT, M. (org). *A história da vida privada (4): da revolução francesa à primeira guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- RAMOS, J.J. *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa, 1982.
- SILVA, A. M. Das práticas corporais ou porque “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17(3), maio, 1996, p. 244-51.
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.
- _____. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: UNICAMP, 1996. (Tese de doutorado)
- SUMMERS, J.S. Sistemas. *Revista Brasileira de Educação Física*, nº 41, agosto de 1947, p.24-8.

GTT.1.17. IMAGENS DA EDUCAÇÃO NO CORPO: ESTUDO A PARTIR DA GINÁSTICA FRANCESA NO SÉCULO XIX*

Carmen Lúcia Soares **

Resumo: Este estudo centra-se no lento e multifacetado processo de estruturação da ginástica ocorrido na Europa do século XIX. Compreendida nos limites deste estudo como uma forma específica de educação do corpo, a Ginástica emerge na sociedade europeia oitocentista como expressão cultural, científica, política e social. Para focalizá-la, tomou-se como referência a ginástica francesa e, particularmente, a obra de dois de seus fundadores: Francisco Amores e Georges Demeny. A narrativa deste estudo foi construída, então, a partir da análise e interpretação das obras destes autores, bem como de outras fontes como: o romance realista de G. Flaubert e E. Zola; artes plásticas; imagens sobre a Ginástica no século XIX como fotografias e desenhos.

PONTOS DE PARTIDA E INDAGAÇÕES INICIAIS

Como olhar o passado? A resposta a esta primeira pergunta empresta os traços necessários a um primeiro delineamento, ao esboço de uma primeira certeza provisória: o passado não revela verdades escondidas, ele apenas permite possíveis novas interpretações. Isto talvez, porque o olhar para o tempo passado é sempre o olhar do tempo presente, um olhar amalgamado pela experiência daquele que olha, pelas escolhas que faz, pelo lugar social que ocupa.

Como traduzir o olhar? E a resposta a esta segunda pergunta nos remete à necessidade humana da rememoração, ... "da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso desapareceria no silêncio e no esquecimento"¹.

A narrativa, sua multifacetada ação se faz registro e presentifica pela palavra, pela imagem aquilo que é e está ausente². Amarra fios rompidos, rebobina séculos, assinala lembranças e esquecimentos, pergunta. Formulei perguntas no início deste trabalho e elas foram sinalizando o olhar, apurando as escolhas, alimentando a construção da narrativa. Então... O que foi o chamado movimento ginástico europeu no século XIX? O que eram os chamados Métodos Ginásticos ou Escolas de Ginástica? Que condições individuais e sociais permitiram a elaboração destas primeiras sistematizações da Ginástica naquele tempo e lugar? Quem foram os homens e mulheres que trouxeram para si a tarefa de sistematizar as atividades físicas e por que razão o fizeram? Qual a relação destes homens e mulheres com o poder? Qual a importância deste movimento ginástico para a Educação Física ocidental moderna?

Estas e muitas outras indagações sempre se fizeram presentes em minha vida acadêmica. Todavia, ganharam contornos mais nítidos quando escrevi o segundo capítulo de minha dissertação de mestrado³. Percebi, naquele momento, que o chamado movimento ginástico europeu do século XIX configurava-se como objeto privilegiado para uma maior compreensão da história da Educação Física no Brasil.

* Tese de Doutorado defendida no dia 05/11/96 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação - UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida.

** Professora Doutora. Faculdade de Educação - UNICAMP.

1 GAGNEBIN. História e narração em W. Benjamin, p.3.

2 GAGNEBIN. P. 5.

3 Trata-se do capítulo intitulado: "Em nome da saúde do corpo social", em seu sub-item "As escolas de Ginástica: saúde, disciplina e civismo", do qual manteve-se a redação integral quando da publicação em livro sob o título "Educação Física: raízes europeias e Brasil, p. 43-64.

Foi esta compreensão que, num breve tempo após o mestrado, levou-me a tomar o movimento ginástico europeu como tema central de meus estudos de doutorado.

Debruçar-se sobre a amplitude deste tema, colocava-se como tarefa por demais ousada. Era necessário delimitar tempo, lugar e personagens para tal estudo.

DOS GESTOS INICIAIS DE OLHAR O PASSADO

Este estudo teve seu início pela paciente busca das fontes em bibliotecas institucionais e particulares⁴. Foi somente a partir da constatação da existência, no Brasil, de um significativo acervo referente à ginástica francesa que elaborei uma organização inicial das fontes e a conseqüente delimitação mais precisa da temática, tendo sempre presente os ensinamentos de L. Febvre⁵ para quem a história é escolha.

Ao fazer esta "escolha", tinha também em mente as observações de Marc Bloch acerca do passado. Para este historiador ... *"o passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa"*⁶.

Assim, este conhecimento que se constrói do passado com os indícios e sinais que nos são dados a conhecer pelas nossas escolhas, se faz a partir de nossa capacidade de os interrogar. As fontes, por mais claras na aparência, só falam se aqueles que as codificam, souberem interrogá-las⁷.

*"É naturalmente necessário que a escolha refletida das perguntas seja extremamente maleável, susceptível de se enriquecer pelo caminho de uma quantidade de quesitos novos e aberta a todas as surpresas - de modo a servir, desde o início, de mãe às limalhas do documento. O explorador sabe, antecipadamente que o itinerário que traçou ao partir não será seguido ponto por ponto. Mas, sem o traçar, arrisca-se eternamente à aventura"*⁸.

As perguntas iniciais indicaram alguns caminhos que, todavia, deviam ser trilhados aos pedaços e em suas encruzilhadas. De posse, então, das obras básicas de Amoros⁹ e Demeny¹⁰, a pesquisa configurou-se em contornos mais nítidos.

Esses autores seriam lidos a partir de suas próprias obras. Uma leitura preliminar indicou que para eles mesmos e para aqueles que os estudaram, as sistematizações que

4 As bibliotecas consultadas foram: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, da Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro, da Escola Superior de Educação Física da UFRGS, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e a Biblioteca particular do Prof. Mário Ribeiro Cantarino a quem aqui também agradeço. Para as consultas no Rio de Janeiro contei com a preciosa ajuda da Profª Fernanda Paiva e para as consultas em Porto Alegre com a ajuda da Profª Silvana Goelner e das bibliotecárias Paulete e Rosália.

5 Lucien FEBVRE, *Combates pela história*, p. 19.

6 Marc BLOCH, *Introdução à história*, p. 55.

7 Marc BLOCH, *Op. cit.*, p. 60.

8 Marc BLOCH, *Op. cit.*, p. 61.

9 Francisco AMOROS, *Nouveau Manuel d'Éducation Physique. Gymnastique et morale*, ed. de 1838.

10 Georges DEMENY, "Mécanisme et éducation des mouvements"; "Les Bases Scientifiques de l'Éducation Physique"; "Éducation et harmonie des mouvements"; "La educación del esfuerzo"; "Guide du maître, changé de l'enseignement des exercices physiques dans les écoles"; "Éducation physique des adolescents: préparation sportive par la méthode synthétique avec l'art de travailler".

elaboraram foram denominadas de método e/ou escola de Amoros e de Demeny¹¹. Sua lenta construção deu-se a partir de uma dada percepção das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares e dos passatempos da aristocracia. O movimento ginástico europeu com seus métodos e/ou escolas no século XIX pode, então, ser compreendido como expressão da cultura¹².

Meu estudo, dessa forma passou a focalizar, num primeiro plano, o século XIX e sua passagem para o XX. Esta linha de tempo, contudo, não deixou de considerar que as mudanças numa dada sociedade são lentas e sua linha de tempo sempre extrapola os limites mentais que a ela impomos.

Amoros e Demeny são personagens do foco de tempo do primeiro plano, mas trazem consigo a herança de outros tempos e, assim, tecem o seu presente no diálogo com seu passado, com as escolhas deste passado que lhes serviram de testemunho.

Pela leitura de suas obras pude mergulhar no conjunto de suas imagens, crenças e, assim, interpretar e construir um conhecimento deste passado, desta história feita de ações humanas, de marcas humanas no tempo¹³.

A CONQUISTA DO DETALHE

Seguindo uma determinada trajetória, percebi a necessidade da leitura do detalhe. Esta percepção permitiu-me, num primeiro momento, uma aproximação com a literatura pois, conforme observa Gagnebin, . . . *“literatura e história enraizam-se no cuidado com o lembrar, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para “resguardar alguma coisa de morte” (Gide) dentro de nossa frágil existência humana”*¹⁴.

A literatura da qual me aproximei, foi o romance realista francês de G. Flaubert e o realista-naturalista de E. Zola¹⁵.

Estes romances apresentam personagens e situações que possibilitam um diálogo profundo com aquele tempo que registram. Testemunham matizes da vida de indivíduos, grupos e classes, constituem uma outra voz a ser ouvida na interpretação do passado, funcionam como uma vitrine da vida e das transformações situadas num recorte do tempo.

Em um romance há uma clara representação da vida social, de seus temas mais significativos, seus personagens, emoções e desejos ora ocultos, ora revelados¹⁶. O romance alarga o olhar sobre o passado, abre perspectivas, situa ambientes e fornece, assim, uma visão prática e real do recorte de tempo que narra¹⁷.

Os personagens de Zola e Flaubert são exemplares de um sistema político corrupto, do mundo do crime, da prostituição, do adultério, mas também das agremiações políticas que

11 Cabe observar que a denominação “Método Francês”, é aquilo que resultou de uma síntese de toda a ginástica francesa do século XIX e não apenas a obra de um ou outro autor. Ver a respeito Gilbert ANDRIEU. Amoros, Los militares, Los médicos y la Education Física en Francia en el siglo XIX y comienzos del XX.

12 É importante observar que os chamados métodos e/ou escolas de Ginástica não tinham como foco central a instituição escolar e/ou problemas relacionados à metodologia do ensino da Ginástica.

13 Ver a este respeito FEBVRE, op. cit., p. 24.

14 GAGNEBIN, op. cit., p.4.

15 Neste trabalho detive-me em *Germinal*, de E. ZOLA e *Bouvard et Pécuchet* de G. FLAUBERT.

16 Dominick LACAPRA. *História e romance*, p. 116.

17 Paulo RONAL. *A vida de Balzac. A Comédia humana*. V. 1, p. 21.

cultivavam as utopias socialistas, da família, esta típica instituição burguesa que dita seu modo de ser e viver ao mundo ocidental moderno, do jogo de luz e sombra no qual a burguesia se faz e se afirma como classe.

A escolha do romance realista neste trabalho, possibilitou uma ampliação da compreensão da influência da ciência como forma específica de saber na vida social oitocentista. Dos romancistas realistas emerge uma idéia de exatidão que, conforme acentua Elias Canetti, recebe

*“a influência da exatidão científica, dos métodos científicos, sobre a realidade em geral. Os procedimentos técnicos, enquanto tais, o número de laboratórios em que cada vez trabalham mais pessoas, também contribuem para essa exatidão da realidade”*¹⁸.

Além do texto literário, a conquista do detalhe levou-me a uma aproximação com as imagens¹⁹, estas formas sensíveis de conhecer o mundo. Neste trabalho, as imagens não se convertem em ilustrações e/ou anexos. Elas constituem a narrativa ao permitirem uma compreensão mais ampla do contexto. São elas reproduções de obras de arte, sobretudo de pinturas, fotografias²⁰ e desenhos. Esta iconografia reunida, passou a ser mais um texto. Mudou sentidos e significados das fontes escritas, confirmou e ampliou informações. Tingiu com outras cores e enriqueceu de modo singular minha interpretação do passado permitindo, assim, uma leitura mais densa do tempo e lugar em que Amoros e Demeny viveram e produziram suas obras.

Neste momento da pesquisa, interessava-me olhar tanto o que as fontes mostravam quanto o que escondiam. Fiz então um exercício para deter-me mais nos silêncios e ausências. Não estava mais interessada em negar, pela constatação primeira, o cientificismo do século XIX e a ligação íntima de meus personagens principais com a mentalidade científica, prática e pragmática da elite dirigente na França do período.

O mergulho nas obras de Amoros e Demeny, no conjunto de imagens que elas revelaram, não teve a intenção de buscar verdades mas, sim, elementos que permitissem a articulação e configuração de novas interpretações. Desejava, sobretudo, lembrar o que a Educação Física esquecera.

Neste mergulho deparei-me com uma retórica da negação do circo, dos artistas de feira, dos espetáculos de rua. Locais e práticas que tomavam o corpo como personagem principal e que se constituíam em divertimento do povo²¹.

Novas indagações se fizeram presentes: por que o corpo como espetáculo devia sofrer restrições? Por que artistas circenses e acrobatas de rua tanto incomodavam os pensadores da

18 Elias CANETTI. Realismo e a nova realidade. In A consciência das palavras, p. 76.

19 Quadros de RENOIR, DEGAS, SEURAT, TOULOUSSE-LAUTREC, VAN GOGH, PARKER, BOSCH, BRUEGEL, MICHELANGELO, TIEPOLO, BALLA. Imagens sobre a Ginástica, os aparelhos de Ginástica e aparelhos para melhorar a postura reproduzidos a partir das seg. obras: Jean ZORO, Imagens de 150 ans d'E. P. S. L'Éducation Physique et Sportive à l'École, em France; G. DEMENY, Mécanisme et éducation des mouvements; M. LABBÉ (org). Traité d'Éducation Physique, Tomo II; A. COURBIN, Bastidores. História da vida privada. V. 4.

20 A fotografia foi determinante na construção da compreensão científica de uma forma específica de educação do corpo: a ginástica. Veja-se por ex., os estudos realizados pelos franceses E. J. MAREY e G. DEMENY, no método que denominaram de “cromofotografia”. Cf. DEMENY, Les Bases Scientifiques de l'Éducation Physique e FRIZOT, Etienne - Jules Marey, por ex.

21 Cf. Erick HOBBSAWM. A era das revoluções: Europa, 1789-1848, p. 292-3. Ver ainda Jorge CRESPO. A história do corpo, especialmente p. 442-52.

ginástica francesa? Por que artistas de circo, de feira, funâmbulos e acrobatas de rua eram vistos como ameaça?

A negação deste universo popular de signos, sentidos e significados, desta gestualidade livre e lúdica não se mostrava em preleções articuladas. Surgia em palavras soltas, frases desarticuladas, afirmações esparsas, comparações. Estes detalhes, quase silêncios, descortinavam toda a inteireza de um projeto social e político. A negação do circo, das práticas e lugares que tomavam o corpo como espetáculo era a negação dos gostos, divertimentos e cuidados de si que o povo engendrara em sua história.

A GINÁSTICA COMO MODELO DE EDUCAÇÃO DO CORPO

A Ginástica do século XIX revelou-se como uma forma singular de “educação” do corpo. Expressava uma concepção de limpeza não só corporal, mas moral e social, dadas as justificativas que foram elaboradas ao redor de sua aplicação.

Aceita pelos círculos científicos foi, assim, cada vez mais se afirmando e, ao mesmo tempo rompendo, gradativamente, com o universo dos entretenimentos, do corpo como espetáculo, origem de sua sistematização na sociedade ocidental moderna.

Para ser parte da educação, a educação do corpo deveria reformular radicalmente seus preceitos a partir de parâmetros fornecidos pela ciência.

Reconhecida pelos círculos intelectuais, a Ginástica passa a ser veiculada, então, como conjunto de normas de bem viver. É, desse modo, devolvida à população como a forma correta de ensinar o corpo a adquirir forças, preservá-las e, assim, preservar as forças de uma dada sociedade.

Bibliografia:

- ANDRIEU, Gilbert. Amoros, los militares, los médicos y la educacion física en Francia en el siglo XIX y comienzos del XX. SEMINÁRIO FRANCISCO AMOROS: su OBRA ENTRE DOS CULTURAS, 1988. Madrid. Anaes... Madrid, 1988, p. 147-174.
- BLOCH, Marc. Introdução a história. [s.l.] Europa-América. [s.d.], 179p.
- CANETTI, Elias. A consciência das palavras: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 286p.
- CRESPO, Jorge. A história do corpo. Lisboa: Difel, 1990. 627p.
- DEMENY, Georges. Les bases scientifiques de l'éducation physique. 8 ed. Paris: Librairie Félix Alcan, 1931. 335p.
- FEBVRE, Lucien. Combates pela história. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989, 262p.
- FRIZOT, Michel (org). Etienne-Jules Marey. Paris: Centre National de la Photographie, 1987.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em W. Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1994. 131p.
- HOBSBAWM, Erick. A era das revoluções: Europa 1789-1842. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 365p.
- LACAPRA, Dominick. História e romance. In Revista de História (2)3: 107-124. Campinas: Gráfica IFCH/UNICAMP, 1991. 253p.
- RONAI, Paulo. A vida de Balzac. In BALZAC. Honoré de. A comédia humana. 2ª ed., São Paulo: Globo, 1989, 649p.
- SOARES, Carmen L. O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930. São Paulo: PUC, 1990. 267p. (Dissertação, Mestrado em Filosofia e História da Educação).
- _____. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994, 167p.

_____ **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da Ginástica francesa no século XIX.**
Campinas: UNICAMP, 1996. 119p. (Tese, Doutorado em Educação).

Endereço: Rua Itu - n° 220 - ap. 32 - 13025-340 - Campinas/SP - F. (019) 7883174

GTT.1.18. O ESPORTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL NA DÉCADA DE 60

Edmilson Pinto Albuquerque^{*}, Ligyane Karla de Alencar^{**},
Taise Soares da Costa^{**}, Katia Brandão Cavalcanti^{***}

Resumo: Este trabalho tem como objetivo documentar e analisar o movimento do esporte educacional na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60. Com base no objetivo principal da pesquisa, foram formuladas as seguintes questões: (1) Como surgiu e como se desenvolveu o movimento do esporte educacional na Escola Doméstica de Natal? (2) Como as atletas, os dirigentes e os técnicos vivenciaram o esporte educacional na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60? (3) Como a Escola Doméstica de Natal participava dos jogos escolares durante a década de 60? (4) Quais os aspectos educacionais explícitos e implícitos no processo de esporte educacional desenvolvidos na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60? Trata-se de uma pesquisa histórica que focaliza uma instituição de ensino e particulariza as origens e o desenvolvimento da prática esportiva como elemento educacional durante um período historicamente determinado.

1. Introdução

A Instituição Escolar torna-se um local onde a exigência, a obrigação e os limites são fatores marcantes no dia a dia, tornando o aluno um agente passivo de todo o processo educacional. As regras na escola dificultam a aproximação e socialização dos alunos, devido ao fato da interação entre crianças e adolescentes formarem uma “bagunça” saudável. Segundo Freire (1991) é função do professor auxiliar esta interação social. o autor afirma que “é evidente, que a ação da professora não seja simplesmente submeter as crianças às regras adultas, mas sim, estimulá-las a utilizá-las como recurso de convívio” (p.162).

As práticas esportivas realizadas dentro da escola seriam uma fuga para toda a limitação estabelecida pelas regras da Instituição Escolar, onde o aluno encontra no Esporte infinitudes de movimentos corporais. É preocupante que o Esporte Educacional está sendo distorcido de suas verdadeiras funções, sendo estas modificadas pela própria escola. O esporte dentro do contexto escolar discrimina, seleciona, humilha e gera grande insatisfação na maioria dos alunos. Deve o Esporte Educacional atingir todos os alunos e gerar satisfação. A seleção destes alunos é realizada de forma cruel, pois os que não possuem talento esportivo são eliminados, e os escolhidos irão fazer parte da elite esportiva que representará a escola na sociedade. A própria Instituição Escolar substituiu o Esporte Educacional, pelo Esporte Rendimento. Afirma Carvalho (1987) que:

“A problemática do desporto escolar oscila entre o grupo dos ‘mais dotados’, sempre um pequeno número de jovens numa fase de evolução superior a média que retiram prazer da competição, e os ‘menos dotados’ que rejeitam pura e simples a própria prática (ou são excluídos dela) porque nela não se sentem bem” (p.108).

A escola utiliza o esporte como mercadoria para a sociedade, pois as modalidades esportivas representam esta escola nos diversos jogos existentes dentro e fora dela. Jogos que

^{*} Especialista em Consciência Corporal - Deptº de Educação Física - UFRN

^{**} Bolsistas de Iniciação Científica CNPq e PPPg

^{***} Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

deveriam assumir um caráter educativo e recreativo, onde a ludicidade estivesse presente em cada ato de lealdade e de companheirismo, características essas do "fair play".

O Esporte só é relevado em épocas de competição, uma competição excessiva que coloca às claras a falta de ética, e a vontade de vencer acima de tudo, não importando como conseguir essa vitória. O Esporte dentro do contexto escolar reproduz todas as irregularidades e falta de ética dos atletas de alto nível do esporte rendimento.

A competição deveria no contexto escolar ser substituída pela cooperação. A seleção de atletas pela integração de mais crianças e adolescentes.

2. Objetivos e Questões Investigar

O objetivo desta pesquisa é documentar e analisar o movimento do esporte educacional na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60. Com base no objetivo principal da pesquisa, foram formuladas as seguintes questões para orientar o processo de investigação:

- 1-Como surgiu e como se desenvolveu o movimento do esporte educacional na Escola Doméstica de Natal ?
- 2-Como as atletas, os dirigentes e os técnicos vivenciaram o esporte educacional na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60?
- 3-Como a Escola Doméstica de Natal participava dos Jogos Escolares durante a década de 60?
- 4- Quais os aspectos educacionais explícitos no processo do esporte educacional desenvolvidos na Escola doméstica de Natal durante a década de 60?

3. Justificativa

Esta pesquisa pretende alcançar uma melhor compreensão sobre o significado do Esporte Educacional, na formação da criança e do adolescente. Formação essa que possa fornecer uma inserção social com aspectos mais humanos e com uma percepção de alegria e prazer.

Torna-se relevante devido ao fato de ser uma pesquisa histórica, um tipo de investigação, que ainda não é muito utilizada no âmbito da Ciência da Motricidade Humana no Brasil. Procura-se investigar num determinado momento histórico, a presença do Esporte Educacional com todas as suas características. Esta investigação centrada no surgimento e desenvolvimento do Esporte Educacional na Escola Doméstica de Natal, pretende resgatar o papel social que teve esta Instituição de Ensino na concepção e na aplicação de princípios éticos de uma prática esportiva inserida no processo educacional de crianças e adolescentes durante a década de 60. A partir desta pesquisa histórica que representa apenas parte no contexto do Movimento do Esporte Educacional na década de 60 em Natal, espera-se que possa propiciar outros desdobramentos, de forma que a investigação histórica sobre o Esporte no Rio Grande do Norte possa se tornar uma realidade.

O Esporte Educacional, que valoriza aspectos da ludicidade, da ética, do companheirismo, da afetividade e de um caráter prioritariamente educativo, é um fenômeno que merece uma reflexão mais aprofundada, devido ao fato de está tão distorcido dentro do contexto escolar por uma outra dimensão menos humana do Esporte que é o da competitividade exacerbada.

A relevância social do estudo está na reflexão que se pretende apresentar, como forma de compreender como é essencial o Esporte Educacional desenvolvido para crianças e adolescentes, auxiliando no seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e não simplesmente motor, para que na vida adulta possa desfrutar de seus reais benefícios.

Este estudo também torna-se relevante, à medida que poderá fornecer subsídios para

futuras investigações na dimensão social Esporte-Educacional, assim como para fundamentar ações e projetos em escolas que queiram inserir dentro do seu contexto o verdadeiro **Esporte Educacional**.

4. Pressupostos Conceituais

Este estudo considera os seguintes pressupostos conceituais como norteadores do processo de investigação:

1-A prática do esporte par crianças e adolescentes, é um instrumento do processo de desenvolvimento integral e formação da cidadania.

(INDESP)

2 - O esporte-educação, no processo educacional de formação das pessoas, deve ser considerado como um caminho essencial para o exercício pleno da cidadania no futuro individual dessas pessoas.

(TUBINO)

3- A ludicidade é fantasia, imaginação e sonhos que se constróem como um labirinto de teias unidas com materiais simbólicos.

(MARCELLINO)

5. Metodologia

Esta seção trata da caracterização da pesquisa e dos procedimentos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento da pesquisa.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma investigação de natureza histórica, que visa documentar e analisar a vivência do esporte educacional numa instituição particular de ensino de 1º e 2º graus - a Escola Doméstica de Natal- durante a década de 60.

A análise histórica pode se dirigir a um indivíduo, um grupo, uma idéia, um movimento ou uma instituição. Entretanto, nenhum desses objetos de observação histórica deve ser considerado isoladamente. Nenhum homem pode ser alvo de uma investigação histórica sem que se leve em conta sua interação com as idéias, movimentos ou instituição de seu tempo. O foco determina apenas o ponto significativo para o qual o pesquisador dirige a sua atenção (Best, 1974).

Para Richardson (1985), a pesquisa histórica apresenta dois objetivos básicos: (a) produzir um registro fiel do passado e (b) contribuir para a solução de problemas atuais. A pesquisa está alicerçada em observações que não podem ser repetidas. Considerando que a informação, geralmente, não é organizada nem registrada para solucionar problemas específicos, a pesquisa histórica demanda intenso trabalho bibliográfico-documental e grande paciência por parte do pesquisador (Richardson, 1985).

A abordagem histórica a ser utilizada neste estudo enfatizará a História Oral enquanto procedimento específico necessário à produção de documentos históricos. De acordo com Haguette (1992), a utilização da História Oral com este objetivo é relativamente recente.

Cabe ressaltar que a História Oral se preocupa com o que é relevante e significativo para se compreender a dinâmica social e não com a acumulação anárquica de supostas peças de evidência que não acrescentam nada aos dados já existentes (Haguette, 1992).

Para Vilanova (1994) é fundamental a subjetividade inerente à fonte oral. Ressalta a autora que " *a subjetividade criadora da fonte oral tem de ser defendida*" (p.48). Enfatiza ainda que: " *estamos no limiar de uma revolução historiográfica . Nunca antes na história houve a possibilidade da não manipulação dos diálogos*" (p.48). Para a autora ,a fonte oral gravada " *é*

aquela que permite uma história 'científica' porque pela primeira vez, entre uma coletividade entrevistada, nos permite diferenciar o coletivo do pessoal" (p.48).

A investigação proposta se preocupa em registrar e documentar o surgimento e o desenvolvimento do esporte educacional na Escola Doméstica de Natal durante a década de 60. Portanto trata-se de uma pesquisa histórica que focaliza uma instituição de ensino e particulariza as origens e o desenvolvimento da prática esportiva como elemento educacional durante um período historicamente determinado.

5.2 O Objeto de Estudo

O objeto definido para esta investigação histórica é constituído pelo movimento do esporte educacional numa instituição de ensino particular, a Escola Doméstica de Natal, durante a década de 60.

5.3 Fontes de Dados

Para este estudo serão considerados dados de fontes primárias e secundárias.

5.3.1 Fontes Primárias de Dados

Como fontes primárias de dados serão utilizados documentos, relíquias e testemunho oral.

Os principais documentos a serem examinados na pesquisa serão constituídos por reportagens de jornais, rádios e TVs: relatórios, etc. Como relíquias, serão considerados, troféus, medalhas, placas comemorativas, fotografias, uniformes esportivos, etc. Como testemunho oral, serão considerados os depoimentos de ex-atletas, dirigentes e técnicos que atuaram naquela época.

5.3.2 Fontes Secundárias de Dados

Como fontes secundárias de dados serão utilizados testemunhos orais de ex-atletas, dirigentes, técnicos de outras instituições educativas da cidade de Natal que participaram direta ou indiretamente do movimento esportivo escolar na década de 60 em Natal.

5.4 Instrumentação

Para se obter os dados necessários sobre a realidade investigada, serão feitos contatos com as pessoas que participaram do movimento esportivo na Escola Doméstica para fornecerem documentos e objetos para a análise histórica.

Além disso, será utilizada a entrevista semi-estruturada com ênfase no diálogo para obter os depoimentos orais de ex-atletas, dirigentes e técnicos envolvidos com o movimento em questão.

5.5 Coleta de Dados

Para a obtenção de documentos, objetos e depoimentos de interesse da pesquisa, será constituída uma equipe de pesquisa que deverá receber um tratamento específico para este fim. Os depoimentos serão gravados e transcritos na sua forma original e, posteriormente, analisados pela própria pessoa para que confirme a informação fornecida e assine o depoimento como um documento.

5.6 Avaliação dos Dados e Reconstituição Histórica

A revisão crítica dos dados obtidos é a etapa mais importante da pesquisa histórica. Após o levantamento e análise das fontes primárias e secundárias da pesquisa, será reconstituído

o contexto histórico no qual teve origem e se desenvolveu o movimento esportivo na Escola Doméstica, ressaltando o seu significado social e explicitando os aspectos educacionais envolvidos nesse movimento.

6. Referências Bibliográficas

- A. MELO DE CARVALHO.(1975) **Desporto Educativo Escolar**. Lisboa: DGD
- BECKER, H. S. (1994) **Método de Pesquisa em Ciências Sociais** São Paulo: Hucitec
- BISQUERRA, R. (1989) **Métodos de Investigacion Educativa, guía práctica**. Barcelona: Ceac
- BENJAMIN, W. (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. Sumnus.
- BEST, J. W. (1974) **Como investigar em educacion** Madri: Morata
- BROHM, J. M. (1978) La investigación del cuerpo: sublimación y desublimación repressiva. In Berthaud, G. e Brohm, J. M. (orgs) **Desporte, cultura y represión**. Barcelona: Gustavo Gil S/A .
- CHATEAU, J. (1987). **O jogo e a criança**. São Paulo: Sumnus.
- CAVALCANTE, K. B. (1984) **Esporte Para Todos, um discurso ideológico**. São Paulo: Ibrasa
- CHIZZOTTI, A. (1995) **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez
- CARVALHO, A. M. (1987): **Desporto Escolar: Inovação Pedagógica e nova escola**. Lisboa: Caminho
- CASASSA, J. M.; DURÁ, J.(1985) **La promocion de L' Esporte começa a l' Escola**. Barcelona.
- CRUZ, C.; COUTINHO, J.; MOTA, R.; VILELA, A.: (1984) **“Desporto Escolar”**. Separata : Horizonte
- FRICK, W. B. (1975) **Psicologia Humanística, entrevista com Maslow, Murphy e Rogers**. Rio de Janeiro: Zahar.
- FREIRE, J. B. (1991) **Educação de Copo Inteiro**. São Paulo: Scipione
- HUIZINGA, J. (1992) **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva
- HAGUETTE, T.M. (1992) **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes
- LE BOULCH, J. (1993) **A Educação pelo Movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. (1998) **O jogo, a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar
- MARCELLINO, N. C. (1990) **Pedagogia da animação** . Campinas: Papyrus
- MORAES, M. (1994) Introdução. In Marieta MORAES (org) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/ Finep
- MUÑOZ, J.J.P. (1992) El método bibliográfico: el uso de las histórias de vida en ciencias sociales. Madri: CIS
- PICCOLO, V. L. N. (1993) **Educação física escolar: Ser... ou não ter/**. Campinas: Unicamp
- REGIS DE MORAIS, J. F. (1992) Consciência Corporal e dimensionamento o futuro: In Wagner W. Moreira (Org.) **Educação física & esportes: perspectiva para o século XXI**. Campinas: Papyrus
- SANTIN, S. (1994) **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Sulian
- SANTIN, S. (1992) Perspectivas na visão da corporeidade. In Wagner W. Moreira (org.).**Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus.
- TUBINO, M. S. G.(1992) **Dimensões Sociais do Esporte**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- TEOTÓNIO LIMA.(1981) **Alta competição. Desporto de Dimensões Humanas?**. Lisboa: Horizonte

VILANOVA, M. (1992) Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In Marieta MORAES (org) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/ Finep.

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN
CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.1.1.19. TEORIAS DE EDUCAÇÃO DO CORPO: DE WILHELM REICH ÀS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

Sara Quenzer Matthiesen *

Resumo: O texto tem como objetivo analisar formas adversas de educação do corpo que visam atingir algo mais que o corpo, num trabalho que ocorre impreterivelmente por meio dele. Ou seja, na maioria das vezes, esses trabalhos de abordagem corporal visam atingir o psíquico — embora isso ocorra assentado em estratégias e princípios diversos — por meio do somático. Exemplo disso, é a Antiginástica de Thérèse Bertherat, expressão significativa das práticas corporais alternativas incidentes no âmbito da Educação Física, que ao se apropriar da teoria de Wilhelm Reich como sustentação de seu pressuposto básico, isto é, de que a “estrutura” somática determina o “comportamento” psíquico do indivíduo, o faz de maneira discutível, levando-nos a crer que a mera dissolução de tensões musculares, por meio de “preliminares” e “manipulações” viria solucionar problemas psíquicos.

Muito se tem falado acerca do corpo nos últimos tempos, fato que, inevitavelmente, leva a uma intersecção de conceitos a ele referentes, oriundos das mais diversas áreas do conhecimento que, certas vezes, desconsideram as especificidades de cada qual. Todavia, procuraremos nos pautar numa análise filosófica sobre a educação do corpo, a fim de desvendarmos os conceitos inerentes a essas falas sobre ele.

Notoriamente, uma das principais falas sobre o corpo surge agregada à necessidade de interação entre este e o psíquico. Assim, termos como educação física, cultura corporal, terapia corporal, prática corporal, reeducação corporal, pedagogia do corpo, entre tantos outros que poderiam ser elencados nessa estreita fronteira entre Psicologia e Educação, evidenciam — embora retratem explicitamente uma preocupação meramente corporal — que há uma relação entre o corpo (somático) e a mente (psíquico) — isso para não dizer que há uma divisão entre ambos que precisa ser, ao menos, amenizada.

Ao mesmo tempo, hoje, mais do que nunca, expressões tais como: “o corpo é um todo”, “o corpo sabe que é um todo”, “tomada de consciência corporal”, “memória muscular”, entre outras, alegam, claramente, as possibilidades inerentes a determinados trabalhos de abordagem corporal. Mas vejam que interessante! Embora isso ocorra, notaremos numa investigação mais profunda desse discurso sobre o corpo — para não dizer, de mais um discurso sobre sua educação, reeducação ou qualquer outro similar — que há sempre uma outra intenção, qual seja, atingir algo mais que o corpo, num trabalho que ocorre impreterivelmente por meio dele. Em outras palavras, diríamos que, na maioria das vezes, esses trabalhos visam atingir o psíquico — embora isso ocorra assentado em estratégias e princípios diversos — por meio do somático. Todavia, uma coisa é certa. Quer no campo da Psicologia, da Fisioterapia ou da Educação Física — apenas para citar algumas áreas do conhecimento em que são incidentes —, esses trabalhos são, antes de mais nada, educativos. Educativos não apenas por educarem os corpos dos indivíduos auxiliando-os, por exemplo, a adotar uma determinada postura em detrimento de uma outra, mas, mais do que isso, educativos porque educam o indivíduo na medida em que o levam a estabelecer um contato consigo mesmo, com o seu íntimo, com o “outro”; levando-o a conhecer suas potencialidades, a “liberar suas energias”, enfim, a “viver plenamente”.

* Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP e Docente do Departamento de Educação da UNESP - Campus de Presidente Prudente.

Posto isso, vale a pena observar que poderíamos, certamente, prosseguir no desenvolvimento deste texto, pautando-nos na análise de formas adversas de educação do corpo que, de uma forma ou de outra, reportam-se à relação entre corpo e mente. Não seria difícil, por exemplo, notarmos, numa forma de educação do corpo dita mais clássica, como é a Educação Física — eterna preocupada com as questões do corpo —, que sempre se buscou disciplinar não só o corpo, por meio de um trabalho exaustivo com este — em repetições de gestos motores, na precisão de gestos técnicos e no aumento de sobrecarga —, tornando-o forte e saudável, como presumia e ainda hoje presume o discurso hegemônico na área, mas disciplinar o indivíduo em sua totalidade. Mas se, por um lado, essa educação do corpo clássica no âmbito escolar teria nela inculcada o acesso ao psíquico por meio do somático — e aqui o mais correto seria falar em corpo e mente —, num outro extremo, e porque não dizer, no pólo oposto, uma educação do corpo aqui entendida como *alternativa*, já que tem como base princípios e pressupostos que numa primeira leitura se apresentam terminantemente contrários àquela comumente desenvolvida no âmbito escolar, claramente mune-se de artifícios para que, também, se atinja o psíquico por meio do somático.

Certamente mais antiga, ao menos no âmbito escolar, a Educação Física como educação do corpo revelaria um interessante universo a ser analisado. Todavia, nossa preocupação é mais recente, isto é, nos aventuraremos, neste texto, pelo universo de uma educação do corpo aqui já justificada como alternativa, debruçando-nos, para tanto, sobre a análise das práticas corporais alternativas.

Com base no exposto, cabe adiantar que o mais fascinante nisso tudo é que a educação do corpo pautada nos princípios das práticas corporais alternativas, embora argumente que sua preocupação central estaria apenas no corpo, já que seria nele e somente nele que se inseriria a base desses trabalhos, utiliza, por vezes, discursos que remetem a teorias, como a de Wilhelm Reich, por exemplo, como uma forma de apaziguar a existência da dualidade entre corpo e mente, entre o psíquico e o somático, própria de trabalhos que priorizam, de imediato, a intervenção sobre um ou outro. Também não há dúvidas de que tornar-se-á evidente, no decorrer deste texto, a riqueza de material imanente à teoria reichiana como um referencial teórico capaz de auxiliar — e muito — nas reflexões acerca da educação,¹ mais propriamente da educação do corpo proposta pelas práticas corporais alternativas que fazem uso da figura de Wilhelm Reich, embora, muitas vezes, o façam pautadas numa apropriação discutível de seus conceitos.

Limites entre o psíquico e o somático: um olhar sobre a educação do corpo alternativa

Não há limites entre o psíquico e o somático. Essa é uma afirmação que merece uma explicação plausível. Ora, se num discurso inerente à educação do corpo proposto pelas práticas corporais alternativas há uma busca desenfreada pela “unidade” e “totalidade” do ser, se há uma proposta de trabalho voltada para a consciência corporal e psíquica, se o indivíduo é considerado “como um todo”, como poderia haver limites entre o psíquico e o somático?

O que parece ser tão simples e facilmente explicável por meio de um discurso bizarro que desconsidera a existência de limites entre o psíquico e o somático, na verdade, não o é. E vejamos por quê. O próprio nome das práticas corporais alternativas revela que são *práticas* que, por meio de um trabalho com o corpo — distinto, sobretudo se pensarmos em formas de educação do corpo clássicas como o esporte e a ginástica, consagrados como conteúdos da Educação Física escolar —, buscam comprovar os resultados obtidos pautando-se em teorias

¹ Como texto introdutório ao assunto, sugerimos a leitura de: ALBERTINI, Paulo. Reich: idéias e formulações para a educação. São Paulo: Ágora, 1994.

capazes de sustentá-las como técnicas — quem sabe, científicas — válidas e de aplicação efetiva, que procuram levar os indivíduos a vivenciar seu próprio corpo. São *corporais*, ou seja, têm como núcleo central a interferência sobre o corpo do indivíduo, mas distinguem-se de outros trabalhos corporais por serem *alternativas*, isto é, correspondem a atividades não convencionais, as quais, pela via corporal e por meio de exercícios lentos e “prazerosos” voltados para a “tomada de consciência do próprio corpo”, acabam contrapondo-se a outros trabalhos preocupados com a educação do corpo.

Isso, entretanto, não é tudo. Essas práticas, ao que parece, não se bastam. O que queremos dizer é que parecem precisar de um referencial teórico que as justifiquem como sendo sérias e responsáveis o suficiente para serem consideradas como algo mais que *alternativas*, já que essa denominação aparece como sinônimo de marginalizadas, não oficiais, excluídas do rol de trabalhos de abordagem corporal mais clássicos. Em suma, elas querem — e têm conseguido — um espaço entre as práticas mais oficiais no âmbito não só da Educação, particularmente da Educação Física, mas, também, da Fisioterapia e da Psicologia.² Mais do que isso, embora pautadas, no âmbito das ciências biológicas, em disciplinas tradicionais, tais como: a anatomia, a fisiologia e a cinesiologia, essas práticas corporais alternativas querem mais. Querem um nome, querem uma teoria que as justifiquem, querem Wilhelm Reich. Sim, Reich. Aquele médico, psicanalista que viveu no período entre 1897 e 1957, cujo centenário será comemorado este ano em todo o mundo.³ Querem falar, e falam, em energia — mesmo que não seja a orgone —, em movimento, em bloqueios, em couraças, entre outras coisas, as quais certamente aparecem entre seus conceitos, mesmo que emaranhadas a termos e entendimentos da medicina oriental ou coisas místicas. Não importa como isso ocorra. A presença de um nome, como o de Reich, e de conceitos estruturados, como os seus, que reconheçam a importância do corpo em um trabalho terapêutico, são essenciais para que a base dessas práticas corporais alternativas realmente se consolidem.

E por que Reich? Ora, não é novidade que Reich é hoje considerado como o precursor de alguns trabalhos de abordagem corporal existentes. Também não há novidade no fato de seu trabalho ser considerado, até certo ponto e de certo modo, se não como alternativo — talvez no sentido de marginalizado do termo —, ao menos como diferente, já que o parâmetro de comparação aqui é a Psicanálise de Sigmund Freud, ponto de partida para as formulações reichianas que vieram a seguir, entre as quais a utilização do corpo no processo de análise terapêutica.

Todavia, o que nos interessa destacar aqui é que, embora estejam algumas vezes nela pautadas, as práticas corporais alternativas, com grande incidência, fazem uma apropriação discutível da teoria de Wilhelm Reich. Só para se ter uma idéia, tomemos como referência a

2 É fato que hoje muitas práticas corporais alternativas integram, num misto de disciplinas, a grade curricular de alguns cursos superiores. Só para se ter uma idéia, basta citarmos alguns exemplos de disciplinas nos cursos de Educação Física de algumas universidades no eixo Rio — São Paulo: “Atividades expressivas” na UNESP (Rio Claro), “Vivências corporais” na UNICAMP (Campinas), ambas no estado de São Paulo. No Rio de Janeiro, verificamos a presença de algumas disciplinas citadas por Lacerda, tais como “Corporeidade” na UFRJ; “Corpo e movimento” na UGF e “Metodologia da consciência corporal” na URRJ. Cf. LACERDA, Yara. *Atividades corporais. O alternativo e o suave na Educação Física*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, p. 50.

3 Alguns eventos comemorativos dos 100 anos de Wilhelm Reich: Congresso de Viena (8 a 12 de maio de 1997); Evento Comemorativo do Centenário de Wilhelm Reich em São Paulo (25 a 28 de agosto de 1997); Wilhelm Reich Centenary Conference em Rangeley, Maine, EUA (12-14 de setembro de 1997).

Antiginástica de Thérèse Bertherat,⁴ exemplo claro de uma prática corporal alternativa. Um simples conceito basta para ilustrarmos esse fato. A Antiginástica remete-se ao conceito de "couraça muscular" dizendo-se pautada em Reich, mas, na verdade, a considera simplesmente como sinônimo de tensões musculares. É nesse sentido que para a Antiginástica, assim como para tantos outros trabalhos de abordagem corporal, uma intervenção sobre tais tensões musculares — e repito, entendidas em muitas delas como sinônimo de couraças musculares —, quer por meio de "preliminares", "manipulações", entre outras formas de intervenção, garantiria, sem dúvida alguma, a solução não apenas de problemas musculares, e portanto relacionados ao corpo, mas solucionaria, diretamente, os problemas psíquicos àqueles atrelados.

Em leitura cuidadosa de textos de Wilhelm Reich notamos, claramente, que seu trabalho não se assenta sobre a dissolução de tensões musculares capazes de serem desfeitas pela intervenção de técnicas de massagem, de relaxamento ou de alongamento muscular, como o quis Bertherat. Para Reich, a couraça do caráter e a couraça muscular seriam equivalentes em sua função. Logo, a dissolução das couraças musculares que têm uma função de "defesa", sem uma correspondente reação psíquica, embora cause alívio ao possibilitar uma pequena descarga, não garante a cura, isto é, o restabelecimento da capacidade de descarga da energia reprimida e da retomada da "pulsão". Assim, considerando que a irrupção dos afetos é essencial para a "liberação" da energia até então retida, a técnica utilizada por Reich visa "liberar" as energias vegetativas de seu ancoramento na musculatura por meio da análise sistemática das atitudes do indivíduo, quer se revelem por meio de sua estrutura psíquica ou somática. Num processo de desencouraçamento, procurar-se-ia, portanto, "flexibilizar" as "defesas", levando o indivíduo a reconhecê-las, evidenciando as emoções presentes em seu corpo, sendo que, ao conhecer suas "defesas", saberia como ceder e como descarregar, podendo assim flexibilizar o "caráter" como um todo.

Vejam que o entendimento de Reich sobre a dissolução das couraças musculares é claramente distinto daquele apresentado pela Antiginástica de Thérèse Bertherat, a qual se valeu de seu nome para sustentar o pressuposto básico de que a "estrutura" somática inevitavelmente determinaria o "comportamento" psíquico do indivíduo. Apesar disso, é preciso ressaltar que Reich, de algum modo, contribuiu para que isso ocorresse. O que queremos dizer é que, de certa forma, há uma brecha na teoria reichiana que permite o entendimento de que ao agirmos sobre o corpo estaríamos, inevitavelmente, melhor dizendo, diretamente, atingindo o psíquico.

Em um de seus textos mais conhecidos Reich diz o seguinte: "toda rigidez muscular contém a história e o significado da sua origem", sendo que ao se dissolver um espasmo muscular não se estaria, apenas, liberando energia vegetativa, mas também reproduzir-se-ia a "lembrança da situação da infância na qual ocorreu a repressão do instinto".⁵ Se tomadas isoladamente, tais palavras demonstram claramente que, de alguma forma, o somático deteria, nele próprio, conteúdos psíquicos que seriam revelados automaticamente ao se dissolver a rigidez muscular. Reich, portanto, abre espaço para uma apropriação como a de Bertherat, ou seja, capaz de explicar a relação entre corpo e mente como algo certamente indissociável e diretamente alcançável. É impossível deixarmos de ressaltar que, conscientemente ou não, Bertherat tomou tais palavras num ato isolado em relação ao restante da teoria reichiana, o qual repercutiu nesse

4 Cinesiterapeuta francesa, criadora da Antiginástica e autora de vários livros, dentre os quais: *O corpo tem suas razões*; *O correio do corpo*; *As estações do corpo* e *A toca do tigre*, traduzidos para o português pela Martins Fontes.

5 REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo: problemas econômicos-sexuais da energia biológica*. Trad. Maria da Glória Novak. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 255. Cabe ressaltar que esse livro foi publicado originalmente em 1942 sob o título: *The discovery of the Orgone. I. The function of the orgasm*. Cf. ALBERTNI, P., op. cit., p. 26.

entendimento unilateral de que ao agirmos sobre o somático, leia-se corpo, estaríamos atingindo o psíquico (mente) do indivíduo. Isso apenas para citarmos um exemplo de como uma prática corporal alternativa é capaz de apropriar-se de conceitos, deformando-os, em nome de Reich.

É por isso que devemos retomar a idéia — e talvez essa seja a principal questão — de que uma das referências mais incidentes das práticas corporais alternativas é a de que a intervenção sobre o somático venha atingir diretamente o psíquico do indivíduo. Acreditamos ter deixado claro que Reich não priorizava a intervenção sobre o corpo como muitas práticas corporais, em seu nome, dizem fazê-lo, ainda mais pensando em solucionar problemas psíquicos a partir da solução de meras tensões musculares.

Embora alguns já tenham apontado para o fato de que a "a clínica reichiana não é nem uma academia de ginástica nem uma casa de massagem",⁶ numa idéia vaga e errada de que o simples relaxamento da musculatura seria suficiente para que o conflito psíquico, que na verdade seria o responsável pela contração muscular em questão, fosse desfeito. Reich já havia se posicionado a respeito. Talvez prevendo tais apropriações, Reich nos alertara para o fato de que a única forma de restaurar o funcionamento energético e emocional do indivíduo seria resgatar a função das defesas nele identificadas, levando-o a percebê-las. Ou seja, levando-o a perceber que se defende, como e por que o faz, quer psíquica ou somaticamente. E mais do que isso, levando-o a perceber que é capaz de ceder às defesas, flexibilizando-as, a partir do que poderia reconhecer suas emoções, sensações, aproximando-se de sua expressão natural. Outros processos, tais como a "reza", a "ginástica", a "sugestão"⁷ — e como é o caso da Antiginástica, "preliminares" e "manipulações" — não garantiriam êxito nessa tarefa que somente poderia ser alcançada por intermédio do trabalho com as defesas, em que a irrupção do afeto seria essencial para a "liberação" da energia então contida.

É interessante notar que a apropriação que se faz da teoria reichiana no âmbito das práticas corporais alternativas ocorre, quase sempre, para atender a necessidades específicas. Como vimos, no exemplo dado pela Antiginástica de Thérèse Bertherat, um dos pressupostos básicos é o fato de que a "estrutura" somática determina o "comportamento" psíquico. Pois, então! Se essa é uma resolução inerente à sua prática, uma teoria como a de Reich, que, de certo modo, propicia esse tipo de apropriação quando dela não se tem um conhecimento abrangente e claro de seus conceitos, mas apenas de algumas passagens, auxilia-na a perpetuar a idéia de que a "estrutura" somática determina o "comportamento" psíquico, numa idéia nítida de que a influência é, certamente, unilateral.

Sem dúvida alguma, este texto dá margem para que pensemos sobre as possibilidades de utilização da teoria reichiana no âmbito da Educação. Certamente, um dos veios capazes de aproximar Reich do âmbito educacional é, como vimos, o concernente às práticas corporais alternativas, fundamentalmente se pensarmos em termos das possibilidades de reflexão sobre a educação do corpo a elas inerente. Mas, certamente, outras passagens da teoria de Wilhelm Reich auxiliariam-nos a pensar a Educação ou, ao menos, a identificarmos idéias e pressupostos educacionais em sua teoria, capazes de subsidiar uma reflexão acerca da Educação.

Todavia, não devemos nos esquecer que Reich era um médico, um psicanalista e não um pedagogo. É ele mesmo quem diz: "tenho de considerar a questão da educação dum ponto de vista diferente, a saber: não como pedagogo, cuja responsabilidade é de ordem social, mas como

6 WAGNER, Cláudio Mello. A Psicanálise de Sigmund Freud e a Vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura. São Paulo: PUC/SP, 1994, p. 136. Dissertação de mestrado.

7 Cf. REICH, Wilhelm. Análise do caráter. Trad. Maria Lizette Branco e Maria Manuela Pecegueiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

médico interessado sobretudo na formação e cura das neuroses”⁸. Isto, no entanto, não o impossibilita de auxiliar uma reflexão no âmbito educacional, sobretudo se considerarmos que Reich, de modo particular, “investe na tentativa de encontrar *fórmulas educativas* que, pelo menos, minimizem a neurose”⁹, fato que deveria ser, sem dúvida alguma, alvo de investigações mais profundas.

Referências Bibliográficas:

- ALBERTINI, Paulo. *Reich: história das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994.
- LACERDA, Yara. *Atividades corporais. O alternativo e o suave na Educação Física*. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.
- REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo: problemas econômicos - sexuais da energia biológica*. Trad. Maria da Glória Novak. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Análise do caráter*. Trad. Maria Lizette Branco e Maria Manuela Pecegueiro. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WAGNER, Cláudio Mello. *A Psicanálise de Sigmund Freud e a Vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura*. São Paulo: PUC/SP, 1994. (Dissertação de mestrado).

*Endereço: Rua Nelson Antônio, 74, ap. 16 - Vila Madalena, São Paulo, SP
CEP.:05417-060*

8 Cf. REICH, W. “Os Pais como Educadores: A compulsão a educar e suas causas”. In: Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim; SCHMIDT, Vera; REICH, Wilhelm. *Elementos para uma Pedagogia Anti-Autoritária*. Trad. J. C. Dias, Antônio Sousa, Antônio Ribeiro e Maria C. Torres. Porto: Escorpião, 1975, p. 54, apud ALBERTINI, P., op. cit., p. 64.

9 ALBERTINI, P., op. cit., p. 65.

GTT.1.20. O CONTROLE DO CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Fernando Cesar de Carvalho Moraes *

Resumo: *No atual momento histórico a escolarização constitui-se de fundamental importância para o ser. Visando instrumentalizá-la para a vida social, o início da escolarização é marcado por mudanças significativas na vida da criança. Este estudo tem como objetivo investigar o controle do corpo da criança no contexto da escola, nesse começo de escolarização. Para fazê-lo de dentro do ambiente escolar, realizamos um estudo de caso com uma turma de 1ª série do 1º grau de uma escola pública do município de Campo Grande-MS. Interpretando o contexto, as possibilidades para o movimento corporal das crianças são restritas, e o controle do corpo da mesma não significa apenas o controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O discurso escolar sobre o corpo representa também uma forma sutil de controlar todas as manifestações do seu ser. Contudo, o controle sob o qual é submetida a criança na escola não se dá sem resistência.*

SOBRE O CORPO E SOBRE A ESCOLA

Na escola o “aprender a ler” constitui uma etapa prévia ao “ler para aprender”. Essa primeira etapa da escolarização encontra expressão formal no programa da 1ª série do 1º grau, e a leitura e a escrita aparecem como eixos do processo escolar de apropriação, tanto por ser o conhecimento inicial, considerado o mais importante que se transmite na sala de aula da 1ª série, como por ser instrumental na aprendizagem de outros conhecimentos. É um marco da saída da ignorância.

Na aprendizagem da linguagem escrita, precisamente, parece haver um privilégio do intelectual sobre as demais manifestações do ser. Na sala de aula, quando se trabalha o corpo, é na perspectiva de melhorar o intelectual. Nesse meio, as atividades envolvendo o movimento corporal não são para tomar consciência do corpo, para sentir o corpo, mas sim, para o corpo virar um mecanismo a serviço do intelectual, do aprender a ler e escrever.

As concepções e os tratamentos dados ao corpo, bem como os modos do homem comporta-se corporalmente, denotam as relações do corpo com dado contexto histórico. As necessidades sociais da capacidade de ler e escrever, em função do desenvolvimento social, têm exigido dos corpos das crianças, tão somente os movimentos considerados necessários à essa aprendizagem.

Ligados a condicionantes sociais e culturais, a manifestação e o controle do comportamento, uma construção histórica, não são constantes e comuns a todos os homens. O corpo e suas manifestações, consoante com os valores culturais da sociedade a que pertence, dado a sua dimensão histórica, terá diferente tratamento e espaço na organização e vida social, material e simbólica.

Dirá FOUCAULT (1987), que em distintas épocas de nossa civilização, o corpo é controlado com o objetivo de colocá-lo em conformidade com a ideologia vigente. Estará este preso no interior de poderes muito restritos, impondo-lhe limitações, proibições ou obrigações. Segundo o mesmo, o desenvolvimento de um domínio meticuloso das ações do corpo, submetendo suas forças, reprimindo o espaço, tempo e articulação de seus movimentos deu-se em função do poder disciplinar, encontrado nas mais diversas instituições, entre as quais, a escola.

* Graduado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Mestre em Educação e Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A escola surgiu, historicamente, como um lugar onde se dispensava uma instrução para complementar a educação recebida na sociedade, para adquirir conhecimentos e técnicas que a sociedade não podia transmitir diretamente aos indivíduos.

A partir de certo período, mais terminantemente do fim do século XVII, houve uma mudança significativa na história da criança. Deixando de aprender a vida diretamente por meio do contato direto com os adultos, a criança não foi mais misturada indistintamente aos mesmos. Isolada dos adultos, antes de ser desprendida para o mundo, seria mantida a distância, permanecendo numa espécie de quarentena. Essa quarentena será, para ÀRIES (1986), a escola, o colégio. Começaria para esse, estendendo-se até os nossos dias, um extenso processo de enclausuramento das crianças, que se denominou de escolarização.

A escola, que na Idade Média, já fora destinada à instrução dos clérigos, com finalidades essencialmente religiosas, e na qual se misturavam distintas idades, veio a tornar-se, no início dos tempos modernos, um meio de separar as crianças, no decurso de um período, para formá-las tanto moral quanto intelectualmente, e graças a uma disciplina mais autoritária, de adestrá-las.

A evolução da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não somente de ensino, como também de vigilância e ajustamento da juventude, fora concluída com o estabelecimento terminante de uma regra de disciplina.

Iniciando no século XV, e principalmente, nos séculos XVI e XVII, o colégio voltaria atenção, essencialmente, à educação da juventude, infundindo-se em elementos encontrados entre outros na *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Manifestou-se a necessidade da disciplina, constante e orgânica que viria adaptar-se a um sistema de vigilância permanente. Enquanto durava a escolaridade da criança, ela submetia-se a uma disciplina cada vez mais rigorosa e permanente, destituindo-a da liberdade que possuía entre os adultos, manifestando uma tendência geral ao enclausuramento. A introdução dessa disciplina estabeleceu para ÀRIES (1986), a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos.

Essa preocupação com a educação foi, também, manifestação de um movimento de moralização que transformou a escola livre em colégio vigiado. A criança foi retirada da sociedade dos adultos pela família e pela escola. Esta última confinou a infância, em outro tempo livre, num regime disciplinar cada vez mais severo, representado pelo enclausuramento total do internato, nos séculos XVIII e XIX. A atenção da Igreja, da família, dos moralistas e dos administradores despojou a criança da liberdade que tinha no meio dos adultos, infringindo-lhe correções.

Ao longo do século XVII a atenção da Igreja e do Estado com o encargo do sistema educativo na sociedade ocidental, coincidia com o intento desses poderes (religioso e político) de controlar o conjunto da sociedade. Certos de que seus filhos estavam sob a dependência de instintos primários que deviam ser refreados, e de que era necessário, conforme e REVEL (1991), submeter os desejos ao comando da razão, as novas estruturas educativas, em especial, a dos colégios, receberiam em seguida a anuência dos pais. O êxito da nova educação se deu também, em função de modelar as mentes conforme as exigências de um individualismo que se desenvolvia, incessantemente.

CHEGANDO ATÉ O CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Partindo dessas premissas iniciais, este estudo tem como objetivo investigar o controle do corpo da criança na escola, incidindo sobre as relações e tratamentos vivenciadas por ela e as concepções que as norteiam.

Com o intuito de pesquisar interpretando de dentro do contexto escolar, mais precisamente do contexto da sala de aula, optou-se pela realização de um estudo de caso que,

mesmo apresentando similaridade a outros, mesmo posteriormente evidenciando determinadas semelhanças com outros casos e situações, manterá sua singularidade. O objeto de estudo, enquanto representação singular da realidade, historicamente situada, é tratado como único, tendo por si só um valor intrínseco.

Contudo, este caso possibilitará ao leitor fazer generalizações naturalísticas. Essas generalizações, em nível de indivíduo, dar-se-á em função de seu conhecimento experiencial e na medida que reconhece nessa experiência, elementos da sua realidade. Tal generalização não é entendida como dedução lógica ou estatística, mas como um processo subjetivo. A partir do caso, que é particular, poderá o leitor, fazendo uso de um conhecimento tácito, dar origem a novas compreensões, idéias, significados.

O caso estudado constituiu-se numa turma de 1ª série do 1º grau de uma escola pública do município de Campo Grande-MS. E utilizou-se como instrumentos de investigação a observação e a entrevista semi-estruturada, com as crianças e a professora da turma.

A observação, usada enquanto recurso de investigação como meio direto e imediato de possibilitar o contato pessoal do pesquisador com o caso pesquisado, permitiu, também, uma melhor aproximação com a perspectiva dos sujeitos estudados. A entrevista fora utilizada na perspectiva de detectar conceitos e entendimentos subjacentes as relações e tratamentos dados à criança no cotidiano escolar.

O CONTROLE DO CORPO DA CRIANÇA

O cotidiano da escola não é de fácil apreensão, pois é dinâmico e multifacetado. Sem pretender esgotar toda a riqueza que é esse cotidiano, mesmo porque entendendo-o inesgotável, os elementos apreendidos nos limites deste estudo foram sistematizados no espaço que segue.

Interpretando o contexto, entende-se a aprendizagem escolar como o processo onde a criança vai à sala de aula para adquirir os conhecimentos. Para isso, o conhecimento é organizado de forma seqüenciada e hierarquizada. A obtenção desse conhecimento é entendida como um movimento linear e cumulativo, valorizado a nível intelectual. A criança é vista como um ser passivo frente ao ambiente da sala de aula, que "recebe" o conhecimento, e sua vida fora da escola não é valorizada na relação dela com o conhecimento escolar.

Para aprender veicula-se na sala a concepção de que a criança só aprende sentada. Somente sentada ela pode observar atentamente, ponderar, refletir sobre, como se a atenção e a concentração se expressasse na ausência do movimento. Institui-se, assim, a metodologia do traseiro, onde é preciso estar sentada, e preferencialmente imóvel, para observar com atenção o que a professora ensina. Nessa educação "sentista" existe a posição correta de permanência do corpo, o braço deve ficar assim..., a perna assim..., a cabeça assim... A posição de permanência das crianças nas carteiras é sentada, independente se o móvel é adequado para a criança ou para a permanência em tal posição por um período prolongado. Soma-se a isso a concepção de que só se aprende ficando quieto, em silêncio, instala-se então o "culto ao silêncio", cujo rompimento está condicionado à autorização da professora.

Os ideais pedagógicos vigentes estão ligados à transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência, sendo a sala de aula o único lugar específico e privilegiado para tal acontecimento. Somente o estudar é "coisa séria", sendo, portanto reprimidas quaisquer outras manifestações, como se o falar, o olhar, o mover-se não fossem manifestações importantes no ser humano.

Desta forma pode-se dizer que a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, não unicamente pelo requisito da criança permanecer sem movimentar-se ou fazer apenas os movimentos exigidos para o ler e o escrever, como pelas particularidades dos conteúdos e métodos de ensino requererem um corpo imóvel.

A disciplina e a organização são elementos fundamentais para alcançar os objetivos pedagógicos. Alguns mecanismos do controle disciplinar identificados por FOUCAULT (1987) estão presentes na sala de aula, como a divisão e o controle do tempo (horários), o quadriculamento do espaço e a distribuição dos corpos (filas), e a vigilância permanente. O tempo em que a criança permanece na escola é definido, dividido, controlado. Para realizar as atividades utiliza-se o princípio de que todo minuto deve ser aproveitado.

Dentro da sala o espaço é dividido, quadriculado, e cada criança e a professora ocupam um espaço definido. A fila é a forma predominante de organização nesta divisão. A distribuição dos corpos em fila não se restringe à posição das carteiras na sala de aula. O princípio da fila é utilizado para realizar desde entradas na sala, até a distribuição de merenda. Ao término da aula ou saída para o recreio, momentos em que se diminui o controle sobre as crianças, não se utiliza a fila. exceto quando esses momentos causam muita ansiedade e euforia, e parecia ser necessário então controlá-las.

Nessa estrutura, hierárquica, a professora representa a autoridade máxima da sala de aula, a qual cumpre uma função também de vigilância. Função que é transferida a outros funcionários da escola (inspetores, coordenadores, direção, demais professores...) toda vez que uma criança estija sob seus olhares. A vigilância acaba por estar implantada no cotidiano escolar.

Esse controle do corpo da criança não significa apenas o controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O subjuço do corpo da criança representa a tentativa de dominação de todo seu ser-criança. Quando me refiro ao corpo, faço-o sem deixar de conceber que cada ato humano é uma manifestação do homem em sua unidade, sendo contrário assim, a uma concepção fragmentada do ser. Quando me refiro ao corpo, refiro-me também ao pensamento, ao sentimento, ao desejo..., pois corpo e desejo são inseparáveis, como tudo no homem é inseparável.

Os progressos do mobiliário escolar permitiram que cada vez melhor se controlassem as crianças. Como considera CHARLOT (1986), ao passar do banco à carteira de dois lugares, depois à carteira individual, as possibilidades de comunicação direta entre as crianças foram reduzidas ao mínimo. Contudo, isso não conseguiu suspender todas as relações, que acabam dando-se na clandestinidade.

No controlar a criança, a disciplina, além de organização do trabalho e obediência ao professor, é também, forma do controlar, do silenciar e dominar os movimentos, de neutralizar a presença do corpo, de separar os sexos, de civilizar as emoções, de obedecer ao comando, de renunciar ao prazer, de aceitar privações.

Tendo como premissa que a aprendizagem ocorre conforme as atividades programadas da professora e sob seu controle, o corpo tende a ser controlado no sentido de produzir, apenas, os movimentos que se considera necessário à aprendizagem. Enquanto fora da escola, a criança é capaz de realizar inúmeros movimentos, inúmeras relações, inúmeras possibilidades de manifestar-se, na escola, a livre atividade infantil parece ameaçar a ordem estabelecida no contexto escolar.

A criança que se movimenta muito, que não consegue permanecer quieta na sua carteira ou outro lugar a ela destinada, é mau vista, considerada como "impossível", um "problema", que "não tem jeito mesmo". Por outro lado, a que apresentam corpo quieto, dócil, bem comportado pelos padrões exigidos pela escola, é considerada o bom aluno, exemplo para as demais.

O controle do corpo da criança através da limitação do tempo destinado a ela que não seja para a aprendizagem na sala de aula, como também a limitação dos espaços físicos livres, acaba por menosprezar a própria infância. Para as atividades de "recreação e jogos" (prevista na grade curricular, mas nem sempre realmente efetivada), existia no caso estudado, um "espaçozinho pititiquinho", que não atrapalhava ninguém, por ser isolado. Parecia não haver uma

preocupação aparente em ampliar ou melhorar os espaços destinados à recreação e jogos, ou mesmo ao recreio. Entretanto existia preocupação para o barulho não atrapalhar as aprendizagens de outras turmas.

A saída para realizar atividades fora da sala de aula, pela professora com as crianças da turma, nem sempre é vista com bons olhos pela direção escolar e demais professores, pois isso implica em barulho na escola. Concebendo-se que o barulho ocasionado pelas atividades recreativas, atrapalham as demais aulas, opta-se ao invés de ampliar e melhorar o espaço físico, por limitar o desenvolvimento dessas atividades.

Embora limitado dentro do contexto escolar, os espaços para a livre manifestação das crianças acabam por existir. O tempo destinado à recreação e jogos é um deles, pois nele, as atividades ficam mais por conta das próprias crianças do que da professora. Nesses momentos, o correr, pular, sorrir, tocar, tirar a camisa, ficar descalça, falar, cantar e até mesmo ficar quieto é permitido.

Outro espaço para a livre manifestação das crianças é o recreio. Nesse espaço tão valioso, e até mais ansiosamente aguardado pelas crianças, as mesmas tornam-se donas absolutas de seu tempo, seus corpos parecem estar livres e o espaço irrestrito, ainda que sob vigilância. No recreio manifestava-se o brincar, correr, conversar, conviver e relacionar-se com as demais, explorar, ficar só, se agarrar...

Contudo, em alguns momentos o recreio deixa de ser um espaço lúdico para ser um espaço de manutenção fisiológica, utilizado para "ir ao banheiro". Parece ser esse o momento privilegiado para realizar tal ato, como se as necessidades orgânicas e fisiológicas pudessem ser efetivamente controladas, como se fosse possível determinar horário para as mesmas se manifestarem.

O controle sob o qual é submetida a criança na escola não dá-se sem resistência. Os próprios pedidos e idas ao banheiro, ou ao beber água podem significar uma manifestação de resistência à imobilidade e ao silêncio da sala de aula; as crianças ao se levantarem das carteiras para conversar com as outras, ou simplesmente para andarem, demonstram que não são adeptas a essa situação de imobilidade e incomunicabilidade. A necessidade da professora solicitar várias vezes, quase seguidamente, o silêncio das crianças, é uma manifestação de que as mesmas não concordam em ficar quietas. Em alguns lugares, não é permitido correr ou brincar, porém, por mais que se enfatize, algumas crianças o fazem. As próprias inquietações das crianças nas filas demonstram suas resistências a essa forma de controle e permanência.

Todavia, talvez a maior manifestação de resistência às relações que se estabelecem no universo da sala de aula, que atestam a todo instante que o corpo da criança devia estar exilado da sala de aula, são os comportamentos frente as saídas da sala para o recreio e para irem embora. Na primeira, a inquietação e a ansiedade é aparente, entretanto por vezes controlada e condicionada pela tarefa escolar ainda a terminar, o que coloca em risco a possibilidade de usufruir desse momento. Mas na segunda, do término da aula, a saída é um momento de alvoroço, entusiasmo, aflição, de grande exaltação quase generalizada. Por mais que se tente diminuir a ansiedade, controlar impulsos, isso só é possível nos limites da sala de aula, pois ao ultrapassá-los, as manifestações são autênticas, com as crianças manifestando as suas subjetividades.

Aos trabalhadores em educação, como leitores potenciais da realidade escolar, é oportuno colocar aqui a necessidade de ler o que as crianças nos mostram em suas manifestações de resistência, de ansiedade, de alegria, do falar e calar, do correr e ficar sentado, do prazer e desprazer da sala de aula, A leitura da realidade nos permite, de forma intencional e consciente, atuar no mundo e transformá-lo.

EPILOGO

O austero controle disciplinar levado a efeito na sala de aula por meio da divisão do tempo e do espaço, imposição do silêncio, da imobilidade, a vigilância, tem por fim assegurar uma uniformização dos comportamentos das crianças, prescritos pelas normas, explícitas ou não, da escola. A escola que se pautou seguindo uma tradição intelectualista, acabou por consagrar o trabalho intelectual, estabelecendo que para realizar esse ideal superior, o corpo deve ser submisso e disciplinado, ou ainda, deve ser exilado da sala de aula. Há um modelo de criança, de aprendizagem, de comportamento a ser seguido, e os desvios devem ser corrigidos.

Na sala de aula em questão, a transmissão do conhecimento é feita admitindo-se primordialmente o corpo imóvel, como se não houvesse uma existência corpórea, como se o corpo em movimento da criança não existisse, e assim, como se a própria criança não existisse, visto que, sem seu corpo a criança não é criança. Pouco se faz para que ela possa se manifestar em sua plenitude, o que demonstra uma visão não só limitada, como também fragmentada e as vezes distorcida da criança, tratando a mesma como se o corpo fosse separado da mente e vice-versa. Esse corpo tem que ser silenciado.

O espaço livre desapareceu em função do espaço especializado, o momento livre dividiu o tempo com o momento especializado, e assim incute-se nas crianças a idéia de que na sala de aula não há espaço para o seu corpo em movimento, mas unicamente para o trabalho do saber a nível intelectual. Entretanto, não é só esse saber que se transmite na sala de aula, transmite-se também os modos de ser, os valores, os padrões de comportamentos, os quais, compõem a ordem estabelecida.

A ideologia da interdição do corpo está presente ainda hoje. Nas escolas as crianças são proibidas de se movimentarem em determinados espaços. O próprio ficar sentado por muitas horas vem a ser *uma forma de castigo corporal. Exige-se um padrão de comportamento que nem sempre as crianças conseguem manifestar.*

Contudo, nem só repressão há na escola. Na sala de aula parece se fechar os olhos para a linguagem que o corpo da criança fala, mas apesar disso, a criança se manifesta. A vivência corporal continua acontecendo, e os espaços, na maioria das vezes restritos, são oportunizados. Nesses momentos em que as crianças podem ser crianças, as relações assumem um colorido especial. Na sala de aula, a imobilidade não é permanente, as crianças se levantam, andam, falam, trocam olhares. Na perspectiva de mudar o paradigma vigente, como diz CARMO JR. (1995, p. 22), “estariamos maravilhados se pudéssemos de imediato transformar as salas de aula em palcos da vida, quadras em recantos e quintais, pátios em gramados e bosques, cada instrumento pedagógico em brinquedo...”.

Apesar de nem sempre permitido, as crianças se movimentam, quer seja nos momentos de tempo livre, ou nas relações clandestinas e não clandestinas que a professora dá oportunidade para que aconteçam. *As possibilidades de manifestar-se também existem na escola. É preciso que permitamos que as crianças as façam.*

Referências Bibliográficas:

- ÀRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CARMO JR., Wilson do. A brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender. *Motriz, Rio Claro, 1(1):15-23, jun. 1995.*
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger (org.) História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 3 v.

Endereço: Rua Marquês de Lavradio, 613 - Bl. 01 / Ap. 24 - Bairro Tiradentes - Campo Grande - MS - CEP. 79.041-340 - Fone: (067) 741-6849 / Resid. (067) 787-3311 Ramal 2306/2312 /DEF/UFMS - Fax: (067) 787-2160 /DEF/UFMS

GTT.1.21. O SILÊNCIO E AS FALAS DOS CORPOS-SUJEITOS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA*

Maria Simone Vione Schwengber**

Resumo: *Apresenta este trabalho uma análise do silêncio e das falas do cotidiano observado em uma escola pública de ensino de 1º grau, da periferia da Cidade de Ijuí - Noroeste do RS, sob o prisma das dimensões ética e estética. Buscando um referencial que punha em destaque a reflexão crítica sobre o diálogo que o contexto escolar e a particularidade da educação física estabelecem com os corpos-sujeitos. Na prática observada, a questão da dinâmica viva de cada corpo-sujeito não é considerada, embora, os corpos-sujeitos se manifestem na perspectiva transversal ocupando o espaço, estando presentes, ampliando a comunicação e favorecendo o aspecto tátil, pela manifestação da expressão da corporeidade e, da capacidade de resistência contra a opressão também no contexto escolar das práticas específicas da educação física. Eles, não se deixam anular: abrem brechas, ainda que efêmeras, reelaborando, constantemente, as atividades físicas com os componentes de sua subjetividade singularizada.*

Busquei, embasar este estudo na questão da corporeidade, compreendida como uma constituição individual e social, reacendendo uma redefinição mais aberta ligada a um projeto de corporeidade emancipada.

Compreender o homem na sua unidade existencial, significa compreendê-lo com uma subjetividade encarnada no corpóreo e aberta para o mundo. A dimensão interna do sujeito, está, portanto, em contínua e viva relação com o mundo político, social e cultural do "eu e do outro". Entendo que a singularidade dos sujeitos se potencializa na expressividade do corporeidade.

Utilizo a expressão corpos-sujeitos; no sentido de reafirmar que o sujeito é individualizado, estando situado no seu corpo, apóio-me, então, nas assertivas de Merleau-Ponty. Para ele: "eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou o meu corpo".

Reconheço a corporeidade como esfera básica da articulação do homem no mundo, como locus que potencializa as significações dos sujeitos: inteligência, imaginação, emoções e sensibilidade; enfim, como expressão inteligível do estar no mundo.

A opção que faço de fundamentar a pesquisa na abordagem compreensiva, é por entender que esta possibilita uma melhor compreensão das nuances do objeto.

Procuro problematizar a constituição do sujeito no discurso da modernidade. Época marcada pelo modelo cartesiano que dicotomiza: mundo subjetivo e objetivo; mente e corpo; desejo, razão e imaginário. Conceitos esses que influenciaram, mais fortemente, as construções das ciências, especialmente, das humanas e das sociais, mostrando a urgência de olhares paradigmáticos, que correspondam às exigências éticas e estéticas do humano no mundo contemporâneo. Proponho, então, um olhar no sentido de uma razão aberta que tenta superar as fragmentações do ser humano, buscando compreendê-lo, também como Ser que *Sente, Age e Se Expressa*, além de Ser que *Pensa*.

Amplio o entendimento tomando a corporeidade como espaço e tempo da singularização do sujeito. Ocupo-me então de um referencial teórico que permite entender que os corpos-sujeitos no mundo vivido estão inscritos simbolicamente, imprimindo-se as marcas e os traços da linguagem cultural inscrita pelo outro. Mas, ao mesmo tempo, que essa linguagem

* Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação nas Ciências em 1997 – UNIJUI, sob a orientação da Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira.

** Mestre em Educação, UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

significante atravessa a realidade corporal, os sujeitos transgridem-na transcendendo-a, alterando-a.

O mundo da vida é o campo social onde se estruturam as histórias fundamentais da vida dos sujeitos, campo permanente de luta. Nele se fundam muitas vozes. O mundo da vida é o lugar onde a coexistência da vida dos corpos-sujeitos é sistematizada e explicitada. É, para Marques, no mundo da vida "... onde se alicerçam as aprendizagens e se efetivam, onde se radica, em sua unidade, o processo de socialização/individuação e da singularização do sujeito." (1995:19)

Corpo este com capacidade de expressão e palavra, representado por elementos constituintes de subjetividade. Cabe destacar que a singularidade não é uma globalidade uniforme, tampouco uma totalidade, e sim um corpo em falta, sendo constituído por uma rede histórica demandada pelo outro.

Busquei uma série de conceitos que enfatizem a necessidade de superação dos paradigmas mecanicistas em relação ao corpo. Essa construção se realiza principalmente a partir de um diálogo entre a idéias de Guattari.

Na perspectiva de Guattari, as ciências humanas e sociais também precisam ser explicadas a partir de paradigmas ético-estéticos e não apenas científicos. A redescoberta da estética representa a sobrevivência do humano no homem.

O novo paradigma da estética reacende a necessidade de uma redefinição aberta de corpo, corpo concebido como intersecção de componentes autopoéticos, de configurações múltiplas, cambiantes e criativas (Cf. Guattari. 1992:147). Corpo aberto para os mais diversos campos da alteridade, diretamente ligado às constelações sociais, aos complexos históricos.

Ele busca uma perspectiva processual, situando a noção de sujeito numa ordem biopsico-sociocultural. Enfatiza a validade da subjetividade na construção do conhecimento.

Guattari reafirma que os sujeitos buscam constantemente abertura da legitimação de seus espaços de expressões, ou seja, o do direito de existência das manifestação da linguagem corporal. Assim, como reconhece que os corpos-sujeitos apresentam focos de resistência, modos de subjetividades originárias e singulares, frente às tentativas que tentam eliminar o desejo, a vontade de amar e de criar.

Para Guattari as exigências pulsionais de cada corpo-sujeito irrompem através de relações possíveis de novas significações para a vida corporal. Os sujeitos estão reinventando a relação do seu corpo no sentido de sentir e viver registros expressivos no conjunto do ser-no grupo.

Santin também aposta na necessidade trabalhar na perspectiva da ética e da estética. Para Santin, talvez tenhamos medo, nós, filho da ciência e da objetividade, desse tipo de responsabilidade. O homem vivido representa sempre uma fuga das racionalizações, pois é moldado pelo afeto, pelos sentimentos indefinidos e heterogêneos, não estando sistematizado num único discurso.

Para Morin (1996:15-157), a ciência clássica é determinista, excluindo da sua maneira de pensar a idéia de autonomia dos corpos-sujeitos e dos grupos de pertença destes. Elimina a singularidade, a originalidade, a localidade. Morin expressa que não podemos trocar o singular e o local pelo universal; devemos é uni-los. O objetivo do conhecimento é dialogar com o mistério do mundo, e não descobrir o segredo do mundo numa palavra-chave. O que deve ser combatido é a simplificação que oculta o ser e a existência em prol das entidades globais, pensando um observador isoladamente do seu meio. Morin (Id.:229-235) aposta num discurso renovado sobre o homem.

As noções de autonomia, de liberdade, de criatividade, de sujeito das ações originam-se nas discussões da vida, porém são questões que foram afastadas da ciência clássica. Para Morin (Id.:197-202), precisamos de um método que respeite o carácter multidimensional da vida humana.

Esta investigação mostra que o cotidiano escolar tenta estabelecer através das ações dos

profissionais da educação uma extrema racionalização nas relações em que os corpos-sujeitos estabelecem no contexto escolar. Há uma forte tendência em limitar as manifestações das vivências corporais. A instituição escolar se apresenta como um espaço que tenta constituir e manter as individualidades desamparadas e dóccis, considera os alunos meros indivíduos, submetidos a um assujeitamento.

Surge como categoria pertinente nos vários depoimentos, o fato de que o Contexto Escolar é o lugar de cada um e ao mesmo tempo de ninguém..

O discurso dos alunos revelam... "Eu adoro ficar aqui na escola, na quadra porque ... fica longe dos olhos dos professores."

Embora os alunos gostem de permanecer na escola, ela limita esse espaço de relações estrategicamente, como exemplo, a retirada de uma mini-pracinha. O pátio, que preocupação!, se encontra praticamente vazio, sem maiores atrativos. Pergunto para alguns alunos o porquê de terem desmanchado a minipracinha que tinha sido conquista de alguns professores e pais dessa comunidade escolar. Eles responderam,

"Os professores diziam que esta pracinha, aqui dentro, juntava muita criançada no pátio da escola, além de dar muita briga pelos brinquedos, na hora do recreio. Aí ficava ruim dos professores cuidarem disto." (Marquinhos)

"E muitos dos alunos não voltavam para aula, depois que batia o sinal; ficavam brincando no pátio." (Rogério)

Os alunos, na instituição observada não têm um lugar próprio que lhes caiba de direito que os acolha e os singularize.

Os alunos expressam que "... a dire e o guarda que cuidam da escola.." Mas o importante é que os alunos reivindicam um sentimento de pertença a esses espaços. Vão demarcando espaço no contexto escolar.

Os corpos-sujeitos vão abrindo caminhos, lutam mostrando que têm direito dentro deste contexto de construir suas subjetividades, manifestam suas vidas ocupando na dramaticidade de várias cenas como vimos que rompem com o projeto que se propõem disciplina-los.

"Nós vamos ajudar a melhorar a quadra da nossa Escola, com os nossos pais." Diz-me Sheila, uma das alunas. Pergunto-lhe, tu achas que isso é responsabilidade dos pais? Responde-me: "Eu acho que não, professora, mas se é para melhorar o nosso espaço de jogo nossos pais ajudam, porque deixar só pros professores não dá, coitados."

Há algo mais a se encontrar nestes deslocamentos. A unicidade viva da corporeidade dá essa condição de vida, revelando a fecundidade da sinergia das relações de sociabilidade que os corpo-sujeito buscam no espaço do contexto escolar, porque os sujeitos se colocam na posição de criadores permanentes de vida, ainda que sob o risco de morte, pois são corpos de autonomia, de alteridade. Essa sinergia se exprime através das pequenas manifestações de sentir e experimentar com outro. Constatamos a todo momento, porém que, como atitudes de resistências, as lutas das manifestações expressivas, dos ruídos corporais, dos silêncios, dos cochichos, dos olhares, dos resmungos, das conversas proibidas, forçam caminhos às manifestações da subjetividade singularizada.

Os alunos resistem a condição de ser mero indivíduos... A necessidade de expressão. Para Marque sem esses pressupostos de vínculos, da pertença ao pequeno grupo "não há o aprendizado ontogênico do ser homem entre os homens. Sem esse "ser com outros", não existe interesse pelo aprender" (Id.:105).

O querer viver que se expressa nas manifestações da corporeidade, cria novas formas de solidariedade sendo que a corporeidade acentua a perspectiva tátil desta participação engendrando

um sentimento de pertença a um dado grupo. Os corpo-sujeito presidem esta teatralidade social em todos os domínios, partilhando um espaço.

Os corpo-sujeito se constituem num vir-a-ser, movimento de construção e desconstrução, optei em situá-los num espaço que, na pesquisa em causa, foi o contexto escolar, como uma tentativa de romper, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear, mostrando que os corpo-sujeito participam da construção histórica e da cultura do seu tempo, ou seja, são corpos representados, inscritos, cifrados pelas suas singularidades.

A hipótese de que a prática da educação física não foge à característica comum da maioria das outras disciplinas dentro do contexto escolar, em relação ao controle, à normatização, à padronização e à homogeneização do corpo também foi confirmada nesse cotidiano. À medida que entrávamos na particularidade do cotidiano da prática de educação física escolar mais se confirmava que as tarefas didáticas da educação física submetem os corpo-sujeito, também, a uma verdadeira liturgia composta de atitudes mecânicas-formais, na tentativa de enquadrar, homogeneizar, normalizar, disciplinar. As orientações dadas pela professora seguem esses pressupostos, como no exemplo a seguir:

“Atenção, vamos lá! Atenção, girem tornozelo, abram mais essas pernas, girem os ombros para frente, para trás. Alternem agora: um para frente, outro para trás. A mesma coisa com os braços. Cabeça, também: para um lado e para outro. Mais atenção! Rápido! Estão hoje cansados de novo? Ficam com umas caras de babaca! Giro do braço para trás, rápido! Rápido! Rápido! Alto! Rápido! O próximo exercício: giro de braço para frente. Rápido! Rápido! Rápido! E agora para trás. Rápido! Rápido! Rápido! Alto! Rápido! Vamos lá nenhum exercício é novidade” (Professora Ana).

Constatou-se uma forte presença de determinados estereótipos de movimentos motores operando sobre situações concretas das manifestações expressivas dos corpo-sujeito. Prescrições e orientações que empobrecem o potencial inventivo dos corpo-sujeito. Coloca-se, assim a educação física como herdeira do mito constitutivo da ciência moderna. A prática pedagógica observada, de maneira geral, ainda se caracteriza pela busca de um tipo de movimento ideal para todo o conjunto do grupo, insiste na estruturação de uma classe homogênea, destacando a melhoria da aptidão física como objetivo norteador do ensino. Entende o exercitar o corpo na perspectiva disciplinar, corpo/objeto, ou seja, não como uma atividade libertadora, mas como um exercício que referencia o controle/repressão corporal. Vimos que nestes encaminhamentos apresentados, na prática observada, a questão da dinâmica viva de cada corpo-sujeito não é considerada.

Os corpos-sujeitos, porém, não se submetem aos rituais dessa prática. Lutam para se desvincular dos modelos marcados pela racionalidade técnica instrumental que tenta impor certo ritual de controle e a pagamento dos seus gestos singulares e criativos. Observamos que os alunos começam a fazer os exercícios determinados pela professora, mas logo desistem do trabalho apresentando. No decorrer da aula se manifestam várias formas de ruptura, demandadas pela falta de sentido que as atividades apresentam. Essas resistências vão desde as mais sutis até as mais complexas.

Castoriadis (1992:73) amplia essas questões afirmando que “os homens existem, a materialidade nunca é já só materialidade. Isto é o ser dos homens, é instituidor de sentido.” Para Castoriadis, a instituição de sentidos está ancorada na matéria; ou seja, toda matéria (no caso, a corpórea) está embebida, penetrada por significações. Afirma, existe uma natureza na essência do homem que é precisamente essa capacidade, essa possibilidade, de ser formas outras da existência

social e individual. “Há, portanto, bem definida, uma natureza na essência do homem que é definida por esta especificidade central, a criação” (Id.:89). Marca que as criações são posições de novas determinações, não estão concluídas, mas abertas, estão a ser. O homem inventa, institui valores que compõem a práxis humana de todo o significado. Para Castoriadis o conceito do imaginário está relacionado com a capacidade imaginária dos homens, como sujeito histórico de criarem as suas normas e os seus valores, as suas instituições a partir dos sentidos que lhes são atribuídos (Id.:79).

Os corpos-sujeitos rompem com as formas cristalizadas do contexto escolar, dando outros sentidos para os objetos da cultura dominante. Desmascaram os enquadramentos do tempo e do espaço desarticulando e promovendo novas conexões que resgatam uma visão polifônica através de jogos estabelecidos com os outros, com as coisas, estabelecendo múltiplos sentidos enriquecedores da realidade social. Os corpo-sujeito desfiguram os modelos enrijecidos da visão mecanicista de *corpo das práticas de educação física, através de seu modos irreverentes que se manifestam nas expressões do seu corpo, na fantasia, no diálogo com o outro.*

Nos jogos podemos perceber as expressões dos desejos do encontro com o outro. Os depoimentos dos alunos mostram que o eu não é apenas individual, mas antes de tudo é a busca do encontro com o outro. Na situação de jogo estabelece-se um diálogo entre os participantes, acentuando-se a sensibilidade de cada corpo-sujeito, *por meio das necessárias articulações das estratégias partilhadas.* Essa lógica de intercâmbio garante certa liberdade para cada corpo-sujeito expor, de outra maneira, as suas significações, não rompendo com o coletivo. A relação é de complementaridade, e não de subordinação, conforme depoimento de aluna: “O jogo é melhor, me dá mais prazer, a gente faz a jogada que quer com a bola, que é nossa, e aqueles exercício é a professora quem determina.” (Neli)

Ponto que a exclusividade da razão instrumental é insuficiente para responder à complexidade viva dos corpo-sujeito. Essas práticas de educação física, muitas vezes tentam produzir um corpo disciplinado, forte, saudável; corpo muito mais para repetir coisas do que para decidir e criar. Práticas que, apoiadas em mecanismo de repetição, retiram do corpo as possibilidades de se expressar, de sentir, de se comunicar, mas o importante é que não conseguem, em muitas situações, anular completamente a capacidade de criar, pois mesmo dentro dessa lógica os corpo-sujeito lutam e criam resistências que transcendem o estabelecido. Essas representações indicam que os corpo-sujeito não se submetem totalmente ao controle das normas minuciosas e rígidas, pois são espaços abertos a estratégias que admitem uma infinidade de lances vivos.

A psicanálise já referencia esse respeito à dinâmica viva da corporeidade: “... psicanálise não promete cura mas busca aumentar nossas possibilidades de liberdade e criação de maneiras singulares de viver em nossos corpos ‘rebelde’”. (Borges, 1996, p. 26).

Mostro a urgência da educação, especialmente na particularidade da educação física, se comprometer com uma pedagogia que trabalhe no entrejogo de certeza e incerteza. As práticas da educação física meramente calcadas no disciplinamento são insuficientes para neutralizar a capacidade instituinte dos corpos-sujeitos, porque a realidade de trabalho da educação física escolar é o movimento humano. Esse movimento, portanto, emerge de um corpo/sujeito que é *presença, gesto e expressividade, intencionalidade e significação.* Os gestos nascem potencializados pela mimética dos corpos-sujeitos que criam as suas próprias resistências. Vimos, na prática observada, que no processo educativo das práticas de educação física escolar eles criam constantemente novas relações de movimentos motores as quais muitas vezes não são aquelas estabelecidas pelo professor. Essas formas emanam, portanto, do ato criativo dos próprios corpos-sujeitos que vivenciam essa prática como resistência ao investido, como expressão de uma transcendência possível, e como garantia de preservar a sua singularidade. Reafirmo a expressão

de Merleau-Ponty, de que a corporeidade abriga, ao mesmo tempo, a existência e a essência, o real e o imaginário, o visível e o invisível.

Fica aberto, então, um caminho para uma pedagogia do movimento que compreenda os corpos-sujeitos na complexidade de sua vitalidade, que aceite trabalhar no entrejogo da certeza e da incerteza, da vida e da morte, na descontinuidade, na ruptura. A educação física, compreendida como espaço vazio, disciplinador e mecânico da instituição, necessita ser substituída pelo espaço privilegiado de reais vivências de um corpo que cria e significa.

Bibliografia:

- BORGES, Sherrine Njaine. *Metamorfose do Corpo: Uma Pedagogia Freudiana*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Criação Histórica*. Trad. DÉNIS, Rosenfiel. Porto Alegre: Artes Ofício, 1992.
- DAMASIO, Antonio. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Trad. Dora Vicente e Georgia Segurado. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- DREYFUS, Hubert. Desmistificador da Inteligência Artificial, Ant Edward Feigenbaum, especialista em sistemas especializados. In: (org.) PESSIS-PASTERNAK, Guitta. Trad. Luiz Paulo Rounet. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 198-232, 1993.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica Cartografia do Desejo*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- _____. *Caosmose Um Novo Paradigma Estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro : Editora 34. 1992.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: Ensino e Mudança*. Ijuí : Unijuí, 1991. (Coleção Educação, 11).
- MARQUES, Mário Osório. O mundo da Vida Cotidiana e a Educação. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí : Unijuí, n. 22, ano VI, p. 30-37, 1991.
- _____. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí : Unijuí, 1993.
- MAUSS, Marcel. "Marcel Mauss: antropologia". Coletânea organizada por Roberto Cardoso Oliveira. São Paulo : Ática, 1979.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo : Martins Fontes, 1994.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.
- SANT'ANNA, Bermuzzi Denise. *Políticas do Corpo*. Trad. Mariluce Moura. São Paulo : Estação Liberdade, 1995.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí : Unijuí, 1987.
- _____. *Educação Física – Outros Caminhos*. Porto Alegre : ESEF, 1990.

Endereço: Rua José Bonifácio, 1521, – Ijuí– CEP 98700 000 – RS

GTT.1.22. CORPOREIDADE: QUAIS SÃO AS CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA/MG ¹

Sergio Servulo Ribeiro Barbosa²

Resumo: *O corpo têm sido objeto de diversos estudos na atualidade, ganhando status de assunto privilegiado. Este trabalho têm como tema o fenômeno corporeidade, e seu objetivo foi identificar quais as concepções de corpo presentes na educação física escolar. No texto vamos abordar quais as principais concepções que o corpo assumiu na história do ocidente, desde os gregos na Antiguidade, chegando até ao dias atuais. Em seguida, tendo como base o instrumento metodológico da análise de conteúdo de Bardin (1977), e utilizando-se do formulário como instrumento de coleta de dados, colheu-se os depoimentos de 27 professores de educação física a partir da elaboração dos indicadores, construiu-se um quadro onde foram dispostas em categorias, as concepções de corpo encontradas nas falas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino, da Prefeitura de Uberlândia. E em seguida foi realizada algumas considerações sobre os resultados encontrados.*

INTRODUÇÃO

O corpo enquanto fenômeno a ser estudado, ganhou status de assunto privilegiado ao ser eleito como conhecimento a ser investigado pela sociedade contemporânea. Tal constatação é facilmente verificada nos inúmeros trabalhos que têm o mesmo como referência, sob os mais diferentes enfoques e linhas de pesquisa.

Daí a complexidade de se definir corpo/corporeidade enquanto um conceito consensual, visto que o mesmo é abordado sob diversas perspectivas. E a partir disso, sempre se pôde falar em corpo biológico, corpo cultural, corpo máquina, corpo instrumento, corpo social e muito outros corpos.

Mas, como ponto de partida para um entendimento do tema por nos proposto, que é o de abordar dentro do fenômeno da Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes na educação física escolar, poderíamos dizer que num primeiro esforço de conceituação, afirmar que a concepção de corpo vai ser a idéia, noção ou a compreensão que o sujeito humano vai ter a respeito do seu próprio corpo, e conseqüentemente sobre o corpo dos outros. Não esquecendo, no entanto, que esta concepção está ligada a vários condicionantes, dentre os quais podemos destacar os condicionantes culturais, históricos, econômicos e biológicos que estão embutidos na idéia de corpo, bem como, não podemos deixar de contrapor que cada sujeito humano possui uma história pessoal, seu modo de estar-no-mundo, e do embate entre estas perspectivas é que se forma a sua concepção de corpo e de mundo.

Cientes do fato de que a cultura e a sociedade imprimem estas concepções aos seus indivíduos, e de que a Educação Física é uma prática social, torna-se importante compreender o sentido/significado que o corpo assume dentro da mesma, considerando-se que este sentido/significado é de profundo interesse para a Educação Física, pois a nosso ver, a partir da visão de corpo que as pessoas possuem é que elas vão se relacionar consigo mesmas, com os

¹Dissertação de Mestrado apresentada à UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.

² Mestre em Educação Física pela UNICAMP e Professor Assistente I da UFG. Campus Avançado de Catalão

outros e com o mundo. Conceitos como motricidade, movimento, dualismo corpo-mente, vão estar profundamente relacionados com as concepções de corpo e de mundo que as pessoas têm.

Portanto, ante ao que foi exposto, o objetivo principal deste trabalho é identificar que concepções de corpo e de Educação Física possuem os professores de Educação Física da rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Para tanto, teremos que compreender quais concepções o corpo assume hegemonicamente em alguns períodos históricos, particularmente no ocidente, para a seguir, através da análise de conteúdo (Bardin, 1977) identificar quais são as concepções presentes nos discursos dos professores.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CORPO NO OCIDENTE.

A antiguidade clássica possui uma enorme variedade de povos e tribos, mas sem dúvida alguma a civilização grega é a que melhor exprime este período histórico. Não que os outros povos antigos não possuíssem importância alguma ou não influenciassem o pensamento grego; ao contrário, as influências são muitas, mas, o que vai diferenciar o povo grego dos demais é a forma como vêem a realidade. Nas palavras de Jaeger (1989, p.04):

“O helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face os grandes povos do Oriente, um ‘progresso’ fundamental, um novo ‘estádio’ em tudo o que se referiu à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevados que julguem as realizações artísticas, religiosas, políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos.”

É inegável a influência dos grandes filósofos gregos, tanto de Sócrates e dos que antecederam a ele, mas o grande representante do pensamento grego sem dúvida foi Platão, que ao sintetizar num só pensamento as duas concepções de mundo da sua época, a concepção de mundo de Parmênides de Eléia e a concepção de mundo de Heráclito de Efeso, formulou as bases para o pensamento ocidental.

Platão, ao sintetizar estas duas concepções à sua visão de mundo, concede a perfeição e a eternidade ao mundo das idéias, e a transitoriedade e a imperfeição ao mundo sensível, estabelecendo assim uma divisão que estruturará ainda mais uma concepção dualista de homem que atribui à alma (ou espírito) a perfeição e à eternidade do mundo das idéias e a transitoriedade, a perecibilidade e a imperfeição ao mundo sensível e por extensão ao corpo.

Nos dizeres de Fontanella (1985, p.26):

“A filosofia de platão tentou arrazoar sobre o que a tradição lhe trouxera. A alma é nobre, o corpo é inferior. A alma deve comandar. O corpo deve ser submetido. Só que Platão fez consistir nisso a sabedoria.”

Seguindo no tempo, a cultura grega é dominada e surge um novo império que dominará por muitos séculos na Antiguidade, estamos nos referindo ao Império Romano que assimila muito da cultura grega. Com a fragmentação do Império Romano, por volta do século quinto depois de cristo, ocorre a consolidação de um processo que vinha se manifestando em todo império há mais de três séculos e que vai ser um dos fatores de sua destruição. Estamos falando do Cristianismo, nesta ótica, a antropologia cristã possui uma visão de corpo como suporte da alma; para a mesma o corpo deve ser purgado, torturado, crucificado para que a alma, a sua nobre moradora possa ser redimida de todos os seus pecados. Esta concepção reinou hegemonicamente em todo o Ocidente por toda a Idade Média.

Portanto, para Abbagnano (1962, p. 196), desde a Antiguidade clássica e durante toda a Idade Média,

" a mais antiga e difusa concepção de corpo é a que o considera o instrumento da alma. Ora todo instrumento pode ser positivamente apreciado pela função que cumpre e daí elogiado e exaltado, ou criticado porque não responde bem ao seu objetivo ou porque implica limitações ou condições."

A modernidade inaugura uma nova forma de se ver o corpo, este já não será visto com os olhos do homem antigo, nem com os olhos do medievo. E esta mudança se dará em todos os aspectos da vida do homem moderno, seja no trabalho, na ciência ou nos costumes.

Neste sentido, um filósofo vai personificar toda esta mudança em relação ao corpo, não que a partir dele se abandonasse a concepção de corpo-instrumento, - aqui entendida como o uso do corpo, no seu sentido de função ou utilidade - mas, a partir dele, uma nova concepção de corpo se forma. Regis de Moraes (1992, p.77) afirma que:

"há hoje textos que nós deixam a impressão de que teria sido Descartes, no século XVII, o criador do mencionado dualismo. Leitura precária da história do pensamento e da filosofia cartesiana. Todavia, precisamos convir em que Descartes terá sido aquele que, no mundo moderno, foi às últimas consequências na distinção entre a res extensa (extensão, corpo, matéria) e res cogitans (pensamento, consciência racional), considerando que o filósofo em foco foi quem atribuiu inequívoca substancialidade ao corpo, deste desenvolvendo uma concepção maquinal atualmente conhecida como mecanicismo cartesiano." (Regis de Moraes: 1992, p.77)

Este mecanicismo cartesiano, como ficou conhecido as formulações de Descartes, teve enorme influência sobre sua época e foi influenciado pela realidade histórica em que vivia. De certo, podemos afirmar que depois dele muito mudou na forma de se ver o corpo na filosofia ocidental, principalmente pela influência que o mesmo teve sobre outros grandes filósofos e sobre toda a ciência moderna.

Apesar da hegemonia da concepção mecanicista de corpo nestes últimos três séculos, uma série de idéias e concepções que de certa maneira influenciaram a forma de se conceber o corpo vieram a debate neste período, e não podemos deixar de citar as contribuições do marxismo, da psicanálise, da fenomenologia para uma compreensão diferente da atribuída ao corpo pelo mecanicismo Cartesiano.

SOBRE O DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta parte do presente trabalho, a fim de detectar quais as concepções de corpo que os professores de Educação Física possuem foi escolhido uma abordagem qualitativa, que pode ser definida inicialmente como sendo uma pesquisa descritiva, que se utilizará como método a análise do conteúdo tal como é preconizado por Bardin (1977), tendo como técnicas utilizadas a análise categorial e a técnica de análise de asserção avaliativa de Osgood, Saporita e Nunnally

A escolha da metodologia levou em consideração o pressuposto: de que a concepção de corpo se forma através da idéia que nós fazemos do nosso próprio corpo, e esta idéia é, sem dúvida nenhuma, formada pelo conjunto de valores, normas, padrões, impressos pela cultura nos sujeitos humanos, e é de se esperar que a linguagem nos possa revelar essas concepções; esta análise vai se fundamentar na concepção de linguagem chamada de representacional.

Para tanto, se utilizou o formulário como instrumento de coleta de dados, o que nós permitiu extrair os depoimentos necessários para a análise. Estes formulários foram distribuídos a 27 (vinte e sete) professores de um total de 120³ (cento e vinte) professores de Educação Física lotados na rede municipal de Ensino, da Prefeitura Municipal de Uberlândia

No pedido para que respondessem o formulário, eram explicados os objetivos do trabalho, juntamente com um pedido para que não se identificassem. O conteúdo do formulário, foi composto de duas perguntas, que serviram de tema gerador para os depoimentos, como proposto em Simões (1994), e são elas:

Na sua opinião: 1) O que é o seu corpo para você? 2) E o que é Educação Física para você?

Dos 27 (vinte e sete) participantes da pesquisa, 19 (dezenove) são do sexo feminino e 08 (oito) do sexo masculino, mantendo-se uma proporção próxima ao número total de professores lotados na rede municipal que possui um total de 120 professores, sendo 40 do sexo masculino e 80 do sexo feminino.

ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES

Nos reportando propriamente à análise dos discursos dos professores, logo após a tomada de todos os depoimentos e feita a elaboração dos indicadores, foi feita um quadro de registro de atitudes, (apresentado na página seguinte) como o sugerido por Simões (1994) à partir da identificação dos mesmos indicadores em categorias, relacionadas à partir da concepção que os entrevistados tinham sobre seus corpos; com isso produziu-se 4 (quatro) categorias, em dois grupos distintos:

Grupo I - Corpo numa perspectiva dual		Grupo II - Corpo numa perspectiva unitária	
1.1	Corpo como instrumento/expressão da alma	2.1.	Corpo enquanto unidade
1.2.	Corpo máquina ou objeto	2.2.	Corpo sensível/intelegível

É importante ressaltar que as categorias ou os itens dos grupos identificados através dos indicadores, não são excludentes entre si, e por isto encontrou-se nos depoimentos respostas que se relacionavam com duas ou mais categorias, ou seja, os participantes da pesquisa apresentaram respostas sendo interpretadas em várias categorias.

A partir da configuração do quadro podemos estabelecer uma série de relações entre os dados apresentados; por isto, analisaremos primeiramente o grupo I - corpo numa perspectiva dual e logo em seguida o grupo II - corpo numa perspectiva unitária, para num momento seguinte fazer uma síntese de todo o quadro.

O primeiro fato que chama a atenção, é o que se refere ao grande número de falas retiradas dos discursos e que apontam para concepção do corpo como um instrumento da alma. Para professores de educação física que estudaram por 4 anos e tiveram todo um conjunto de disciplinas de cunho biologizante, não era de se esperar tamanha convergência para tal resposta.

3 Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e se referem a dezembro de 1995. , se bem que convém destacar que muitos professores estão afastados por licença sem remuneração ou estão empregados a outras secretarias da própria prefeitura, reduzindo assim o número de professores em atividade em sala de aula; desses 120 professores, 40 (quarenta) são do sexo masculino e 80 (oitenta) do sexo feminino.

Ainda para exemplificar, o corpo dentro da mesma concepção instrumental, aparece como expressão da alma, onde o mesmo seria apenas uma ferramenta, um utensílio, apenas existente para que a alma expressasse seus sentimentos, as emoções, e os pensamentos.

Em relação à segunda categoria, denominada de 1.2 - corpo máquina/objeto, esta apareceu em 09 depoimentos e pode ser caracterizada como uma concepção dualista de se ver o homem, considerando-o como um ser dotado de uma mente e um corpo como duas substâncias separadas e distintas. Descartes foi sem nenhuma dúvida, o grande idealizador dessa concepção de homem, tendo determinado decisivamente toda a construção do modelo científico moderno, influenciando todas as áreas do conhecimento, inclusive na Educação Física.

Ao aplicar o modelo mecanicista de mundo ao seres vivos Descartes de uma certa maneira inaugura um novo caminho (juntamente com tantos outros filósofos e cientistas) para um estudo do corpo humano, pois a partir do momento em que o mesmo é tido como uma substância separada e distinta da alma, o corpo passa a ser passível de ser estudado, pois perde o seu caráter sagrado de coisa inviolável como concebia a antropologia cristã de sua época; passando assim, a ser objeto de estudo de anatomistas, médicos, biólogos e posteriormente de professores de educação física.

Já em relação às categorias agrupadas no grupo II - corpo numa perspectiva unitária, os discursos sobre o corpo revelam uma concepção totalizante e integrada do mesmo, diferentemente do grupo I.

Em relação à categoria 2.1 - visão unitária de corpo, esta reúne 07 discursos⁴ que vão abordar o corpo de um modo unitário e uno. Dentro de uma concepção totalizante, onde o corpo se confunde com o sujeito, com o "eu" e passam a fazer parte de um mesmo fenômeno.

Em relação à categoria 2.2 - corpo sensível/inteligível, a mesma pode ser caracterizada como uma superação do modelo dualista que considerava o corpo sensível e a alma inteligível, portanto ao situar o corpo com fonte de sentimento e de conhecimento ao mesmo tempo, rompe-se com uma situação que tornava características unitárias e totalizantes como se fossem opostas..

De uma maneira geral, as categorias identificadas no presente trabalho são bem claras, mas alguns pontos devem ser considerados, para que possamos ter um melhor entendimento do quadro referente às concepções de corpo dos professores de educação física..

Em relação ao alto grau de convergência das respostas do grupo I - corpo numa perspectiva dual, não apresentou nenhuma incongruência em relação às categorias do grupo II - corpo numa perspectiva unitária, pois o primeiro grupo é hegemônico em nossa cultura, estando arraigado em nossas tradições a mais de dois milênios.

Porém, a quantidade de falas situadas no grupo II indicam que apesar de emergente, um discurso unitário do corpo já se inscreve dentro de um arcabouço coerente e inteligível de conhecimentos e idéias, e que estas já se fazem representar e se comunicar pela linguagem. Daí a abordagem holística na sua tentativa de produzir uma hololinguagem (Crema, 1989) que unificaria os vários discursos fragmentados de nossa cultura.

No entanto, quando comparamos as duas categorias do Grupo I - corpo numa perspectiva dual, notamos uma diferença entre o número de respostas dadas à concepção de corpo-máquina ou objeto, em relação à primeira categoria, indica como já foi citado anteriormente, a grande influência de uma filosofia grega e uma antropologia cristã em nossa formação cultural, sendo a mesma transmitida pela educação de forma geral, seja ela formal ou informal.

Mas, devemos considerar também, pelo menor número de ocorrências da concepção de corpo enquanto máquina ou objeto que a influência biologizante de corpo é menor que se supunha pois, mesmo tendo um conjunto de informações e conhecimentos científicos a respeito

4 Embora nem todos os depoimentos citados nesta categoria pertençam exclusivamente a esta categoria.

do funcionamento do corpo humano, quer sobre uma perspectiva biológica ou fisiológica, os professores de educação física pesquisados se mostraram com uma tendência de considerar o corpo como um instrumento/expressão da alma.

Foi percebido em muitos depoimentos que mesmo possuindo falas unitárias no discurso, os mesmos também apresentaram em seus depoimentos falas explicitamente duais, revelando uma dificuldade de expressar com os atuais códigos linguísticos um discurso uno, na medida que a nossa linguagem é totalmente dual, impossibilitando-se assim, que haja um entendimento pleno do sentido da mensagem.

Em relação ao quadro, poderíamos afirmar que o número de respostas dadas as categorias dualistas demonstram que ainda são hegemônicas na nossa sociedade, mas os depoimentos relacionados às categorias unitárias podem indicar que uma mudança está se operando, apesar de todas as dificuldades encontradas na prática, desde as dificuldades de uma linguagem dual, bem como a predominância de um pensamento lógico-formal que dificultam um pensar e um agir diferente dos esquemas tradicionais.

Estas indicações se reforçam, com o número de depoimentos que possuem em suas falas, elementos dos dois grupos, que antes de se mostrarem incongruentes, demonstram que muitos estão em uma fase de transição, onde as novas concepções ainda não foram de todo assimiladas e as antigas concepções ainda não se esgotaram nas suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaríamos de destacar que o dualismo entre corpo e alma/espírito foi privilegiado pelo pensamento ocidental em detrimento de outras formas mais unitárias de se ver a realidade. De uma certa maneira a separação entre o pensamento (alma) e ação (corpo) ajudou a justificar a divisão da sociedade em classes, principalmente entre a nobreza e os escravos na antiguidade e entre nobres/clero e servos na Idade Média, na medida em que associava ao corpo as idéias de corrupção e imperfeição e a alma a noção de perfeição, devendo assim a alma comandar o corpo, estes pressupostos são perfeitamente identificados na filosofia grega em geral e na platônica em particular; bem como na religião cristã na medida que o espírito sendo perfeito e eterno, compartilhava com Deus essas qualidades, e atribuindo ao corpo toda a fonte de pecados possíveis, posto que o mesmo é perecível e mortal, portanto inferior.

No dualismo cartesiano, a separação entre mente e corpo, dividindo o homem em duas substâncias independentes e distintas, possibilitou uma nova visão de corpo, transformando-o em máquina, coisificando-o, tornou-o objeto do conhecimento, diferentemente da Idade Média, já que o corpo, mesmo sendo inferior, era uma criação divina e assim sagrado e inviolável.

No que se refere ao objetivo do trabalho, julgamos que o mesmo foi conseguido de forma satisfatória, na medida que o quadro demonstrativo das concepções mostrou de maneira unívoca as concepções de corpo dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. O importante não foi destacar qual era a concepção de corpo de determinado professor, mas de estabelecer via discurso, quais eram a idéia de corpo que os professores tinham, em seu conjunto.

Nesse sentido, o quadro é extremamente rico, pois ao evidenciar a posição ainda hegemônica de uma concepção dualista do corpo, revela que, a concepção de corpo instrumento/expressão da alma ainda esta fortemente arraigada na sociedade, mostrando um dado diferente do esperado, já que muitos teóricos da educação física, (Ghiraldelli Jr., 1988), (Castellani filho, 1991), (Coletivo de Autores, 1993) denunciam o forte caráter biologicista contido na Educação Física brasileira, ainda mais, se considerarmos que esta mesma sociedade, tenha como paradigma ainda dominante o Newton-cartesiano e sua concepção mecanicista de mundo e de ciência.

Ficou evidente que mesmo com toda a biologização atribuída à educação física não logrou o efeito desejado, visto que estes saberes não foram capazes de mudar a concepção de grande parte dos entrevistados, já que todos tiveram uma formação semelhante, com um conjunto de disciplinas da área biológica extensa.

Podemos atribuir ao fato do número significativo de respostas a força que possui a concepção de corpo como instrumento da alma, sendo a mesma transmitida pela cultura e evidenciando que tanto a educação formal quanto a informal, carregam fortes conotações da filosofia grega e da antropologia cristã.

Porém, o número de discursos que contém respostas que possuem, ao mesmo tempo, elementos dentro de uma perspectiva dual e unitário, ou mesmo, discursos predominantemente com elementos unitários em suas falas, demonstram que por mais fortes que sejam as tradições da cultura ocidental e a ciência Newton-cartesiana, há espaço para que um discurso unitário, integrado e totalizante tenha possibilidade de se expressar e lutar para ascender como idéia hegemonicamente dominante, eliminando-se assim falsas dicotomias entre corpo/alma, trabalho intelectual/manual, teoria/prática.

Dai a importância das contribuições da fenomenologia, do marxismo, e de outras construções epistemológicas, filosóficas e científicas - dentre as quais, se destaca a concepção holística - para a tentativa de consolidação de uma visão de homem em sua totalidade, em sua concretude.

A linguagem, dualista por excelência, tem consolidado essa concepção ao longo dos tempos, sendo uma barreira a qualquer tentativa de experimentar a realidade de um modo uno e unitário. Por isso, devemos levar em consideração as propostas de uma holo-linguagem (Crema, 1989) ou nas palavras de Assmann (1993) de uma metateoria ou transteoria, que através de uma linguagem particular e ao mesmo tempo inteligível, pudesse contribuir para um entendimento unitário da corporeidade e por extensão, da realidade.

Por isso, devemos considerar uma teoria que considere a corporeidade como instância irradiadora de elementos para uma motricidade humana intencional e transcendente. Que faça uma severa crítica a sociedade e ao modo de produção capitalista, mas também que leve em consideração o ser desejante, carente e incompleto que somos, em busca da auto-superação constante, quer seja individual ou coletivamente.

Bibliografia;

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa : Edições 70, 1977.
- CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3ª ed. Campinas, SP : Papiрус, 1991.
- _____. **Pêlos meandros da Educação Física**. Rev. Bras. Ciências do Esporte, CBCE: vol.14(3) mai/93, p.120 e seg.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. São Paulo : Summus, 1989.
- CODO, W. e SENNE, W. **O que é corpo (latría)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo : Cortez, 1993.
- FONTANELLA, Francisco C. **O Corpo no limiar da Subjetividade**. (Tese de Doutorado). Universidade de Campinas, 1985.

- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANACORDA, M.A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.
- MARIAS, Julián. **O tema do Homem: São Paulo: Duas Cidades**, 1975, 336 p.
- MARQUES, Jordino. **Descartes e a sua concepção de homem**. São Paulo : Edições Loyola, 1993.
- MEDINA, **O brasileiro e seu Corpo: Educação e Política do Corpo**. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MORAIS, João F. Regis de. Consciência Corporal e dimensionamento do futuro. in MOREIRA, Wagner W. **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus. 1992.
- MOREIRA, W.W. **Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento**. In: Moreira, W.W. (org.) **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 13ª ed. São Paulo : cortez, 1994.
- SANTIN, S. **Perspectivas na visão da corporeidade**. In: Moreira, W.W. (org.) **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- SIMÕES, R. **Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso**. Piracicaba, S.P. : Ed. UNIMEP. 1994.

Endereço: Rua José Lélis França 715 - Bairro Santa Mônica - Uberlândia - Mg
Cep: 38406-215 - Tel. 034 216-2506

GTT.1.23. EL TRABAJO PERCEPTUAL EN LA RELACION DEL HOMBRE CON EL MEDIO NATURAL

PJCH, Santiago *

Ingrid Mariane Baecker **

***Resumo:** El presente proyecto pretende sentar las bases para el desarrollo de una práctica corporal centrada en "El trabajo perceptual en la relación del hombre con el medio natural" con el objetivo de promover una relación armónica entre los mismos. Sentando como premisa fundamental para el logro de este objetivo la concientización del hombre como parte del medio natural. Para esto que se recurre a la utilización de las concepciones de hombre y movimiento de Tamboer, J.W.J., del desarrollo afectivo de H. Wallon y del desarrollo moral de Murray Thomas, R. como los pilares teóricos sobre los que se desarrollará el mismo como así también se intenta analizar al deporte como manifestación hegemónica de la cultura de movimiento Bracht (1989) y la situación de la Educación Física escolar tanto desde los lineamientos curriculares como también desde la realidad escolar para finalmente arribar a la caracterización de la práctica mencionada.*

1- Justificativa

La Educación Física tradicional, dominada por las concepciones mecanicistas de mundo y cuerpo, no apunta sino a la formación de un sujeto energético y a la optimización de su rendimiento laboral produciendo así una objetivización del cuerpo y del movimiento. Ante el surgimiento de nuevos paradigmas educativos y científicos con visiones diferentes a la mencionada, que incluyen comprensiones globales de la realidad y conciben al hombre como un ser corpóreo significativo y con un actuar intencionado nuestra disciplina no ha desarrollado o adoptado prácticas corporales que vengan a abordar esta problemática desde lo corporal y ha permanecido transmitiendo la idea tradicional de cuerpo y movimiento orientada al rendimiento y a la competición y regida por la razón. El conocimiento intelectual inclusive de nuestro cuerpo ha sido la base de nuestro modelo educativo, ante la realidad de que el conocimiento de nuestro cuerpo y del movimiento posee una base sensible es necesario que procuremos salvar esta contradicción para permitir a nuestros niños construir una nueva vía de comprensión de la realidad que se base sobre un conocimiento intuitivo o sensible de la misma que venga a integrarse a las formas de apropiación de conocimiento ya existentes.

Problema

¿Cual es la importancia del trabajo corporal perceptual con atención a lo emocional en el desarrollo de relación del hombre con el medio natural y por ende en las actitudes del primero hacia el segundo?.

2.1- Objetivo General

Determinar la importancia del trabajo corporal perceptual en el desarrollo de la relación del hombre con el medio natural.

2.2- Objetivo Específico

* Profesor en Educación Física, graduado en el Instituto de Educación Física (I.P.E.F.), Córdoba, Argentina.

** Professora da UFSM.

Elaborar una práctica pedagógica dentro de la Educación Física que permita promover el desarrollo de una relación armónica entre el hombre y el medio natural que parta del reconocimiento de sí mismo como un ser corpóreo parte del medio natural.

3- Marco teórico

3.1- Reflexión Filo-Antropológica y Psicológica

Comenzaré el desarrollo del proyecto con las conceptualizaciones de hombre, cuerpo y movimiento, que se constituirán en el marco de fondo sobre el que se desarrollará el presente trabajo.

En la historia de la ciencia el cuerpo ha sido abordado desde diferentes paradigmas; las ciencias empírico-analíticas, que se orientan por los postulados de la posibilidad de análisis y la definición de leyes de causa-consecuencia lo que significa la necesidad de identificar una causa que generará una reacción y ésta desembocará en una consecuencia, abordaban la problemática de la corporalidad desde una concepción de cuerpo como sistema mecánico orgánicamente constituido y regido por leyes naturales claramente identificables, así se formó una imagen mecanicista del cuerpo ver TAMBOER.(1995) en este contexto el movimiento es observado solamente como la traslación de un segmento corporal en el espacio. Por otro lado las ciencias hermenéuticas se interesan por el significado de complejos de sucesos que están vinculados intrínsecamente unos con otros y situados históricamente. Por lo tanto éstas se orientan por la historicidad y un abordaje holístico de la realidad. En este contexto el cuerpo asume el rol de ser no solamente parte del hombre, sino como el hombre mismo, lo que implica concebir al hombre como una ser corpóreo en una situación específica de vida (Lebenssituation). En tanto que el movimiento adquiere el status de "Función" según BUYTENDIK en TAMBOER (1995), la que es definida por las tareas y las metas fijadas, y conceptualizada como "un complejo indivisible de cambios, que está relacionado significativamente a algo que se encuentra más allá de dichos cambios" TAMBOER, (1995).

Dado este marco conceptual de hombre corporal creo necesario debo aclarar cómo considero que se desarrolla la personalidad del hombre en especial en sus primeros años de vida por ser éstos la base sobre la que se determinará en gran medida la vida futura del individuo. A este respecto escribe RETTER, (1974) en SÖLL, (1982 pág. 70²) : "Los procesos de aprendizaje cognitivo, emocional, social y motor se encuentran en una sólida relación de intercambio. En el movimiento el niño experimenta no sólo su corporalidad, sino junto con ello adquiere el acceso a una comprensión individual del mundo, sea éste desde un aspecto objetivo en la respuesta a problemas motrices, o sea desde el aspecto social en el juego con otros niños y adultos". Creo conveniente agregar lo que CAGIGAL, (1979) Pág. 23⁴ aporta sobre el desarrollo moral infantil: "...es desde las primeras infancias cuando todo el sistema de valores básicos que ha de presidir la vida de la persona se instaura como una segunda naturaleza", por considerar a los valores como aquellos bienes socialmente deseables e históricamente adquiridos que mediatizan la acción del hombre en el mundo.

Por este último punto y por adherir a la concepción de que las decisiones morales poseen una fuerte motivación afectiva es que considero necesario presentar a continuación una breve descripción de los modelos sobre los que se basa el presente proyecto.

2SÖLL, H., Psychomotorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Hofmann, Schorndorf, 1982.

4 CAGIGAL, J.M., Cultura Intelectual y Cultura Física, Capeluz, Buenos Aires, 1979.

Por un lado considero adecuado al modelo de desarrollo moral contextual elaborada por MURRAY THOMAS, (1989), la Teoría Integrada de Desarrollo Moral para dar la base teórica sobre desarrollo moral para el desarrollo del presente proyecto por ser coherente con las concepción de hombre citada como una unidad en la que interactúan diferentes dimensiones y que las decisiones morales obedecen a una correspondencia entre la situación motivante, el estado de la persona y la forma en que ésta haya procesado sus experiencias morales y porque contempla las diferentes culturas como complejos contextuales particulares que poseen una dinámica propia que puede tener razgos comunes unas con otras pero que también poseen razgos propios o específicos ver BRETTSCHEIDER/REES/BRANDL-BREDENBECK, (1996). Esta propone que el desarrollo moral son "los cambios en el sistema por el cual la gente toma decisiones morales" THOMAS⁵, (1989 pág. 516), y que las decisiones morales tomadas por el individuo generan diversos tonos emocionales relativos. **"Este tono emocional y el resultado del procesamiento de la información producido por la memoria operativa u operante se transformará en un tono muscular que será el nexa entre el individuo y el ambiente."** THOMAS (1989 pág. 520), por lo tanto el tono muscular será parte de la memoria a largo plazo que evoca el individuo ante la necesidad de tomar una decisión moral.

Los componentes fundacionales del desarrollo moral son la carga genética, el grado de maduración y el estatus biológico actual representado por la salud y el fitness.

En tanto que el paso de un estadio a otro *"significa adquirir una nueva habilidad para interpretar hechos sin perder las ya adquiridas"* THOMAS (1989 pág. 522). Esto supone la progresiva acumulación de opciones de decisión moral.

Dentro de esta reflexión acerca de función del tono corporal como tono emocional del hombre es apropiado agregar lo que H. Wallon aporta sobre la función del mismo y el desarrollo de la afectividad. En un primer acercamiento al tema, su teoría original luego revisada por algunos autores como Böll, sostiene que la afectividad tiene un direccionamiento genético cuyo desarrollo está condicionado y estimulada por el ambiente físico y social, el elemento primario que vehiculiza la expresión de la afectividad, las emociones, es el tono corporal y a través de éste se construirá la memoria emocional del individuo. Esta memoria emocional es configurada por sistemas de actitudes cuyos componentes son las actitudes mismas y las situaciones que las generan. De este forma estos sistemas se constituyen en un "modo global de reaccionar, de tipo arcaico, muy frecuente en el niño" WALLON,(pág. 163⁶) que es "particularmente apta para suscitar reflejos condicionados. Por influencia de éstos, la emoción se muestra en oposición a la lógica o la evidencia. Es así que se constituyen complejos emocionales irreductibles al razonamiento". WALLON, (pág. 163).

La función de la afectividad en el desarrollo dela personalidad es contenida en la página 167 del libro citado y afirma que "a la emoción le corresponde el papel de unir los individuos por medio de sus reacciones más orgánicas y más íntimas, y esta relación debe tener por consecuencia ulterior las oposiciones y los desdoblamientos de donde podrán surgir gradualmente las estructuras de la conciencia."

Es importante destacar la función del tono muscular en el desarrollo moral, como memoria emocional moral a largo plazo, y por la teoría del desarrollo afectivo, como medio primario de expresión de lo emocional, porque de esto es posible inferir que trabajar sobre él, a través de un trabajo perceptual es trabajar sobre los elementos mencionados.

5 MURRAY THOMAS, R. - Comparing Theories of Moral Development - Wadsworth Publishing Company - Belmont - 1989.

6 WALLON, H. - "La Evolución Psicológica del Niño" - Psique - Buenos Aires - 1976.

3.2- El deporte como expresión hegemónica de la cultura corporal de movimiento

Creo necesario tratar el fenómeno del deporte, la expresión más intensa o hegemónica de la cultura corporal de movimiento BRACHT, (1989⁷), por ser éste el contenido central, dominante de las clases de educación física en la escuela argentina. Es necesario conceptualizar al deporte como un movimiento con diferentes corrientes o manifestaciones para comprenderlo cabalmente. Respecto de cuáles son las manifestaciones del deporte adhiero a la postura de Bracht (1989), Olivera-Olivera (1995) y Cagigal (1979) quienes hablan de dos corrientes dentro del deporte, por un lado una corriente dominante, **el deporte de alto rendimiento - espectáculo**, que lo es gracias al amplio apoyo financiero y político tanto estatal como privado con que cuenta y por el otro **el deporte recreativo o práctica** que rescata el valor lúdico de la actividad pero que sin duda toma como modelo al primero e intenta reflejarse en él, por esto su vasta difusión se debe en gran parte a la dimensión social que alcanza el deporte espectáculo. El deporte se inserta de esta forma al aparato ideológico burgués -de la clase dominante- constituido por el mundo del trabajo, el estado, los medios masivos de comunicación (mass media) y el sistema educativo que vehiculiza estos valores que llamaremos **dominantes** y que en el presente trabajo significarán “aquellos bienes sociales cuyo deseo de apropiación es vehiculizado por el aparato ideológico burgués y permitirán la adaptación del hombre a la sociedad capitalista industrial o post-industrial asegurando la perpetuidad en el poder de la clase burguesa y con ella su ideología política”, en esta escala de valores debemos considerar al rendimiento y la competitividad como los más importantes. Si a esto sumamos lo que anteriormente afirmábamos acerca del deporte espectáculo, dándole a éste el lugar de modelo de la práctica deportiva toda y acerca de la Educación Física Escolar a la que sería más acertado titular Deporte Escolar, por ser éste su contenido central, podemos afirmar que nuestra disciplina se convierte en un medio de transmisión de los valores dominantes y por lo tanto en parte del aparato ideológico burgués. Este análisis se torna imprescindible porque como dice DA SILVA, (1994 pág. 34) “Un proyecto alternativo que pueda servir de contraposición a la ofensiva neoliberal no tendrá ningún suceso si no se comprende primero cómo funciona esa nueva economía del afecto y del sentimiento en la cual la apropiada utilización de los medios adquiere un papel central” y que **“Cualquier tentativa intelectualista y racionalista de refutar apenas de forma lógica los argumentos neoliberales está lejos de comprender los mecanismos envueltos en la economía política de los sentimientos populares habilidosamente utilizada por los pedagogos de la libre iniciativa y del libre mercado.”**

Ahora bien volviendo sobre la relación Hombre - Medio Natural, cuál es el tipo de relación con el ambiente y en especial con el ambiente natural que mediatiza el deporte podemos decir que la forma de utilización del espacio llevan a una relación de “dominación y no de convivencia con la naturaleza” BRACHT, (1989, pág. 5) podemos afirmar que es una relación de tipo utilitaria, que persigue ante todo el provecho que de ella se pueda obtener.

3.3- Acerca del abordaje que realiza la Educación Física de la problemática del medio natural contenido en los lineamientos curriculares

1-“La preponderancia, casi con carácter de exclusividad, de la cultura intelectual, y los correspondientes sistemas educativos, ha derivado hacia una sobreestima del conocimiento del mundo exterior, de la ciencia aplicada y, consecuentemente, de la tecnología y la tecnocracia.”

7 BRACHT,V. - “Eporte - Estado - Sociedade” - Revista Brasileira de Ciências do Esporte - Vol. 10 - N 2 - Pág. 69-73 - 1989.

“Aunque acaso ya sea tarde, la cultura intelectual, y sus derivaciones prácticas deben ser contrapesadas desde sus patrones culturales educativos con otros vigorosos acentos culturales basados no tanto en una cultura del conocer y saber cuantitativamente del mundo exterior, sino una vuelta al interior, un sentir, experimentar, saber de sí mismo con el consiguiente contentamiento¹ con la propia realidad. En esta línea está llamada a desempeñar importante papel la cultura física”. CAGIGAL, (1979, pág.13)

Basado en esta visión crítica del sistema educativo intelectualista de Cagigal, analizaré en primer término los **Contenidos Básicos Comunes** para la **Educación General Básica** de la Nación Argentina producto de la transformación del sistema educativo del país impulsada por la “Ley Federal de Educación N° 24.195 de la materia **Educación Física**. Mediante el presente análisis se pretende detectar aquellas caracterizaciones, contenidos y expectativas de logro que estuvieren orientados a promover la comprensión del medio natural y a través de esto de alentar una relación armónica del hombre con el mismo, dando especial atención a la dimensión afectiva de dicho proceso, como también se detendrá en las concepciones de desarrollo moral que se encuentran en los lineamientos curriculares de la misma por ser éstas las que vehiculizan los valores que se expresarán en las actitudes que mediatizarán la acción del hombre en el medio natural.

Los lineamientos curriculares de Educación Física para la Escolarización General Básica (E.G.B.) están compuestos por siete bloques, cinco de los cuales corresponden a medios de la Educación Física, los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza y al aire libre y la natación y de los restantes uno a los procedimientos relacionados con las prácticas motrices y el último es dedicado a las actitudes que a través de dichas prácticas se deben o deberían desarrollar paralelamente. De los cinco primeros sólo dos se proponen mejorar la relación del hombre con su medio, la gimnasia y la vida en la naturaleza y al aire libre, bloques 3 y 4 respectivamente. De la caracterización de estos dos bloques he extraído aquellos párrafos donde se explica cuál es la función de los mismos en este proceso.

La gimnasia es caracterizada como “**Todo ejercicio o movimiento con intención de mejorar la relación de los hombres y de las mujeres con su cuerpo, su movimiento, el medio y los demás...**” C.B.C. (pág. 313), por su parte la vida en la naturaleza y al aire libre se posiciona claramente respecto a la problemática ambiental afirmando que “La apropiación por parte de las nuevas generaciones de la problemática ecológica y ambiental, de la actitud de respeto por el medio natural, requieren que ellas interactúen con éste, lo conozcan, experimenten en él sus posibilidades de acción, porque nadie cuida lo desconocido o aquello en que no sabe cómo manejarse”; en base a esta afirmación se asigna a sí misma un rol en este proceso diciendo “La vida en la naturaleza proporciona oportunidades para que los niños y las niñas que realicen estas experiencias **se apropien del medio natural**, se sientan bien en él. Apropiarse del medio natural implica **aprender a desempeñarse en él, desarrollar habilidades básicas para hacerlo confortable, agradable disfrutable**” C.B.C. (pág. 315/316). De esto podemos deducir que se concibe al medio natural como un ambiente hostil, que las habilidades de que se habla son esencialmente de tipo técnico y que la relación que aquí se plantea es de dominación del hombre hacia el medio natural. Es importante destacar que los contenidos atribuidos a este agente son de carácter esencialmente cognitivo y que el moverse humano no es el eje alrededor del cual éstos se articulan. Por tanto si concebimos a la Educación Física como la disciplina científico-pedagógica

¹Este contentamiento con la propia realidad está considerado como el descubrimiento, la concientización del individuo de las potencialidades del SER-HOMBRE, a través del cual es posible resignificar su percepción de la realidad y su rol la misma como sujeto histórico.

cuyo objeto de investigación es justamente el “moverse humano”¹² no es posible reconocer a este agente como parte de la misma. Por este motivo creo que la Educación Física se encuentra ante la necesidad de desarrollar actividades orientadas a mejorar la relación del hombre con el medio natural y un método que las sistematice y que debe reconocerse a esta disciplina como uno de los medios de la educación para la salud y a la salud como “...el estado de equilibrio entre el individuo y el medio que lo rodea”. C.B.C. (pág. 305)

3.4- Caracterización de la práctica

En base a este análisis y por estar en desacuerdo con el sistema descripto, considero que la Educación Física debe asumir un rol protagónico en la construcción de un nuevo modelo de educación que conciba a ésta como el desarrollo de las potencialidades latentes en el hombre y a éste como su centro, ya que la es la disciplina científico-pedagógica que asume la responsabilidad de tratar la problemática de la corporalidad humana y el moverse humano debiendo, según mi postura, incluir prácticas que permitan tomar conciencia de la propia realidad corporal ya que como dice DIGELMANN (1981 pag. 32) “Tomar conciencia del propio cuerpo es aceptar que se toma conciencia de lo que se ha vivido”. Este modelo debe incluir en su tratamiento a la afectividad humana por se ésta, en su expresión del impulso afectivo SCHELER, (1929¹³) la función psíquica básica que comparte con los elementos vivos del ambiente, uno de los pilares en la construcción de la personalidad humana y la base sobre la que se estructura la motivación de las actitudes humanas. Este nuevo modelo educativo debe ser un punto de cambio en la institución educativa, expresión viva del sistema educativo, que la convierta en un espacio que permita al niño a “aprender a ser y “aprender a vivir” CAGIGAL, (1979, pág. 56) donde se conciba a la expresión personal, la convivencia, el respeto y el diálogo en los principios básicos del sistema y por lo tanto se oriente la de investigación pedagógica al desarrollo de contenidos y formas metodológicas que promuevan “comportamientos en los que de forma espontánea se desarrollen estas capacidades de vida” CAGIGAL, (1979, pág. 56).

La relación armónica con el ambiente natural y la idea de concebirse, sentirse parte de él es una asignatura pendiente del sistema educativo en general y de la Educación Física en particular que deberá solucionarse a través de la construcción de una práctica que se base en los principios antes mencionados o en la aplicación de alguna otra ya desarrollada que la vehiculice, sea la concreción de esta idea. Además de los conceptos ya vertidos sobre la caracterización de la misma considero conveniente agregar algunos pronunciamientos al respecto como los que emitieron en el Congreso Nacional de Educación Física de 1994, Córdoba, Argentina. Entre otros Luis LAURINO destacó que “hay información pero no hay conciencia ambientalista” y que “estos niveles de conciencia se obtienen trabajándola desde disciplinas y estrategias que desarrollen la intuición, la percepción, la concentración, la meditación y la creatividad.” CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION FISICA 1994¹⁴, Pág. 131, en tanto que por su parte Liliana ARGÜELLO sostuvo que “El hombre actual tiene un comportamiento que altera el medio. Por ello es necesario actuar sobre el hombre, cambiando conductas,

12 Esta es la denominación que parte de los intelectuales y profesores de Educación Física brasilera utiliza el término “Movimentar-se Humano”, que traducido significa “Moverse Humano”, para marcar la diferencia con la expresión “Movimiento Humano” a la cual identifican como el producto de la acción (Nota del traductor, conferencia del Dr. Valter Bracht - Córdoba 1996).

13 SCHELER, M. - “El Puesto del Hombre en el Cosmos” - Losada - Buenos Aires - 1981

14 CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION FISICA - “Compendio de conferencias e informes” - Ministerio de Educación y Cultura - Córdoba - 1994.

desarrollando valores." CONGRESO NACIONAL, Pág. 131 Estos postulados conciden con la idea central de las prácticas que configuran la expresión corporal del llamado **Movimiento del Potencial Humano** que surge en los años 30 y 40 basado "en las teorías sobre la personalidad del individuo" OLIVERA-OLIVERA, (1995. Pág. 23) y que se clasifican según Ancelin-Schützenberger.(1977) en Olivera-Olivera, (1995) en las de **energía corporal** (análisis bioenergético, terapias de grito, etc.), las de **aportación oriental** (yoga, tai-chi, aikido, etc.), las de **liberación corporal** (terapia de danza y expresión, masaje, despertar sensorial de Gunther, etc.) y las **otras prácticas** (eutonía, antigimnasia, sofrología, etc.) éstas responden según OLIVERA-OLIVERA, (1995) a un modelo corporal místico que encuentra en el mundo occidental su origen en la psicología humanista y el movimiento del potencial humano, son guiadas por una lógica filantrópica y humanitaria basada en el amor al género humano, se realizan en ambientes intimistas, forman un cuerpo vivido y sentido y el tipo de las mismas es de interiorización. Ahora bien cuál es el tipo de conocimiento que promueven este tipo de prácticas, la respuesta podemos encontrarla en la "precomprensión hermenéutica" que es definida como el entendimiento "obvio" o natural de los hombres (selbsverständliches Verstehens) configurado natural y culturalmente. Esta comprensión natural es posibilitada por la relacionabilidad entre relaciones de significado y relaciones causales que se realizan se forma natural en la vida cotidiana ver TAMBOER,(1995) y se produce de forma inconsciente y se inicia previamente al establecimiento del yo.

En base a esto, por mi experiencia personal en la práctica de eutonía y la idea central que moviliza esta actividad, la cual es la eliminación de las tensiones musculares producidas por el estado emocional y la limitación de la educación a través de la toma de conciencia corporal y de la causa profunda que motiva las crispaciones corporales ver DIGELMANN, (1981), entiendo que es una herramienta útil para la puesta en marcha del presente trabajo, pero sin duda para el óptimo desarrollo del mismo será necesario contemplar las concepciones de las demás disciplinas mencionadas.

5-Bibliografía:

- BRACHT, V. - "Esporte - Estado - Sociedade" - Revista Brasileira de Ciências do Esporte Vol.10 - Nº 2 - Pág. 69 - 73 - 1989.
- BRETTSCHEIDER, W.-D. / BRANDL-BREDENBECK, H. P. / REES, R. - "Sportkultur Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA - eine interkulturell vergleichende Studie" - In: Sonderdruck aus Sportwissenschaft - 1996/3.
- CAGIGAL, J. M. - "Cultura Intelectual y Cultura Física" - Kapeluz - Buenos Aires - 1979.
- COMPENDIO DE CONFERENCIAS E INFORMES del III Congreso Provincial de Educación Física - Ministerio de Educación y Cultura - Córdoba - 1994.
- DA SILVA, T.T. - GENTILI, P.A.A. - "Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas" - Cap. 1 - Sao Paulo - 1990?.
- DIGELMANN, D. - "La Eutonía de Gerda Alexander" - PAIDOS - Buenos Aires - 1981.
- DOCUMENTO: "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica" - Ministerio de Educación y Cultura de la Nación - Buenos Aires - 1995.
- MURRAY THOMAS, R. - "Comparing Theories of Child Development" - Wadsworth Publishing Company - Belmont - 1989.
- OLIVERA-BELTRAN, J. / OLIVERA-BELTRAN, A. - "La Crisis de la Modernidad y el Advenimiento de la Posmodernidad: El Deporte y las Practicas Físicas en el tiempo de Ocio" - Apunts 1995 / (41) / 5-8.
- SCHIELER, M. - "El Puesto del Hombre en el Cosmos" - Losada - Buenos Aires - 1981.

- SÖLL, H. - "Psychomotorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter" - Hofmann - Schorndorf - 1982.
- TAMBOER, J. W. J. - "Philosophie der Bewegungswissenschaften" - Afra Verlag - Butzbachriedel - 1994.
- WALLON, H. - "La Evolución Psicológica del Niño" - Psique - Buenos Aires - 1976.

GTT.1.24. A CRIANÇA CIDADÃ E OUTRAS CRIANÇAS: HISTÓRIA EUROPEIA E ATUALIDADE BRASILEIRA

Verônica Regina Müller*

***Resumo:** Neste artigo estabeleço relações entre a história da criança na Europa e a atual infância brasileira, seguindo para aquela o recorrido da vida gregária à vida privada e considerando para esta tres aspectos: a criança na lei, as crianças adjetivadas e as crianças organizadas politicamente. As análises apontam para a inexistência de uma infância, mas sim para a existência de várias, para a construção material das mesmas, para regularidades históricas que podem ser identificadas na atualidade das infâncias brasileiras e para a novidade histórica básica que é o conceito de criança cidadã.*

As crianças da atualidade brasileira

Não se pode falar de uma única infância no Brasil e eu escolho falar a partir de tres ângulos diferentes da atualidade, entre tantos que poderiam ser abordados: a criança na lei, as crianças adjetivadas e as crianças organizadas politicamente.

Quanto ao primeiro aspecto, o da **criança na lei**, é necessário reconhecer que o Brasil possui no momento em relação ao planeta, uma das mais avançadas leis sobre a infância. Os artigos 227 e 228 da nossa Constituição e a lei 8069/90 que os regulamentam (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), trazem em si a concepção da criança *cidadã*, o que significa entender a todas como sujeitos de direitos que merecem proteção integral porque se encontram em condições especiais de desenvolvimento. O ECA traz a seguinte definição: criança “é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, (excepcionalmente até vinte e um). Determina também que tanto crianças como adolescentes têm direito à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art.1º ao 69).

A concepção da criança como cidadã acaba (na lei) com aquela mentalidade de que as crianças pobres eram *menores*, conseqüentemente delinquentes ou infratoras e obviamente vinculadas ao Código de Menores e ao Ministério da Justiça. A essa “ameaça social” sempre se reservaram discursos, políticas, ações e espaços físicos com características assistencialistas mesmo quando o matiz mudou um pouco de “bandido” para “pobre abandonado”. As outras crianças eram as que se considerava em situação regular, normais, se vinculavam ao Ministério da Educação e da Saúde, e para as quais o Estado se aparatava devidamente.

Os menores deixam de existir no Estatuto. O enfoque legal agora não aponta para a proteção de uns e punição de outros e sim, consta da apresentação de direitos de jovens e crianças brasileiras, sem distinção.

As **crianças adjetivadas**, o segundo enfoque ao qual me detenho, são exatamente as crianças que são produto da violência social e que necessitam de um qualificativo para que se fale delas. São os meninos(as) de rua, crianças desnutridas, drogadas, maltratadas, assassinadas, abusadas sexualmente, desaparecidas, traficadas... Muito se poderia comentar sobre essa problemática que é para nós brasileiros bastante conhecida mas que na minha opinião, não de forma suficiente e adequada. Em todo caso, quero chamar a atenção para um tipo específico de violência social que é o trabalho infantil.

* Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona
Professora do Departamento de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá-PR

As crianças pobres são as que trabalham (80% delas, segundo o Jornal Nacional/ julho de 1997). Em 1992, a então deputada Benedita da Silva já lembrava que dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstravam que na década de 80, crianças e jovens brasileiros ingressavam no mercado de trabalho de maneira ilegal, já que a grande maioria não tinha contrato de trabalho, ganhava salários muito baixos (em média a metade do que ganhavam os adultos) e trabalhava mais de 40 horas semanais. A autora Salazar (1992) afirma que faz parte da política dos países pobres e considerados em desenvolvimento, contar com o trabalho infantil. Atualmente, segundo ela, nos países da América Latina, mulheres e crianças constituem a maior proporção da população empregada em serviços. No Brasil, ainda que o Estatuto proíba, todos os Estados brasileiros sem exceção, se utilizam da criança trabalhadora (Folha de São Paulo/1997). Além disso temos também o trabalho infantil escravo que já em 1991 foi denunciado pelo Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, com as crianças mantidas em cativeiro muitas vezes através de surras e castigos.

Enquanto as crianças trabalhadoras estão na rua, nos locais de trabalho, em casa ou em instituições de acolhida, responsáveis elas mesmas, em parte ou totalmente por sua sobrevivência, existe uma outra categoria, a dos **atunos** (que não precisa de um adjetivo para ser explicada). Estas crianças de classe média e alta são cidadãs atendidas em seu maior tempo diário por instituições educativas durante muitos anos de suas vidas. São sujeitos cuidados, seu desenvolvimento é acompanhado pela família ou por instituições especializadas. Ou seja, não se caracterizam como responsáveis por sua sobrevivência tanto em termos econômicos como de proteção contra a violência física. Nesse sentido, o significado, de forma geral sobre o que representa a casa, a rua, o clube, a família, educação, escola, é diferente para uns e para outros.

O terceiro aspecto, é uma referência especial ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que representa simbolicamente a milhares de pessoas e centenas de organizações que estão inconformadas com a situação da sociedade brasileira, trabalham ativamente com as crianças e vivem uma prática comprometida com a transformação da sociedade. Ainda que a sociedade em geral pareça estar anestesiada diante da irresponsabilidade dos poderes públicos com a infância e perdida entre a impotência de sua ação e sua própria irresponsabilidade, existem casos específicos que se movem contra a maré de desânimo e com a força da convicção ética. Vão intervindo na realidade brasileira tão contundentemente que se pode dizer hoje que existe um novo elemento, uma nova característica de mentalidade em uma parte importante da população infantil: a consciência não ingenua de sua situação e, conseqüentemente sua organização.

A infância nas Idades Média, Moderna e Contemporânea

Não é só na atualidade que a infância se caracteriza de várias maneiras. Podem-se identificar diferenças nas mesmas épocas e lugares em função dos contextos diversos, e também nas diferentes épocas, no que se refere a transformação das mentalidades .

Na Idade Média européia, tempos de penúria, pestes, guerras civis, invasões de territórios, auge do feudalismo no século XIII e depois da sua declinação passado um século, o trânsito lento da vida gregária à vida privada é apenas o início da concepção de infância. A época coincide com o surgimento da palavra infância relacionando-se a criança (Corominas, 1994, 337) e ao aparecimento das primeiras imagens de crianças em tamanho normal, mas ainda não de forma real, e sim como anjos (Ariés, 1987,59).

Chama a atenção o quanto as crianças viviam perto da morte. Estando vivos, parece ser que havia mais possibilidade de morrer que de viver. O índice de mortalidade era altíssimo não só pelas más condições higiênicas, nem pelas escassas informações técnico-científicas, ou pela pobreza, doenças ou maus tratos, mas sim, porque muitos adultos (principalmente pais e amas de

cria) os matavam, explicitamente ou não, sem culpas, revelando uma mentalidade de uma certa indiferença e até de menosprezo às crianças. A Igreja, o poder político e econômico da época, as considerava algo inacabado, pecadoras enquanto não fossem batizadas. DeMause (1991,71) comenta que as crianças eram identificadas com excrementos e ilustra: "os recém nascidos eram chamados *excreme*, e a palavra latina *merda* deu origem à francesa *merdeux*, criança pequena.

Do século XVI até a Revolução Francesa em 1789 acontecem planetariamente fatos importantes como a "descoberta" da América por Colombo em 1492, das Índias por Vasco da Gama em 1498 e do Brasil por Pedro Álvares Cabral em 1500. Espanha e Portugal dominam os mares, a Inglaterra vai industrializando a matéria prima dos países colonizados, se convertendo em potência econômica. No século XVI e XVII o filósofo Descartes inova com o seu racionalismo e sua fé nas certezas matematicamente comprováveis. O século XIII, da Ilustração, apresentava segundo Kaplan (1992, 43), características de "utilitarismo, humanismo, reformismo e conservadorismo político". O mesmo autor define o século como "da fé na razão e na ciência; da guerra a todas as formas de irracionalidade e obscurantismo; da perda da fé nos sistemas metafísicos, fechados, axiomático-dedutivos; pela confiança na capacidade humana em descobrir leis naturais de validade universal". O Estado e sua Justiça intervinham progressivamente na vida dos indivíduos que iam vivendo de forma cada vez mais desigual em função da diversidade de seus ofícios e da diferente situação econômica e social. Para Varela (1991, 92) o lema descritivo da mentalidade ilustrada é: "um lugar para cada coisa e cada coisa no seu lugar". Sem classificação não há conhecimento, e sem ordem pública não há felicidade pública".

A vida vai se particularizando, individualizando, e efetivamente, a palavra partícula surge em 1433 e é diminutivo da palavra parte: a palavra indivíduo é o derivado negativo da palavra dividir e apareceu pela primeira vez em 1440 (Corominas, 1994).

A infância vai se modificando nas suas representações iconográficas. As crianças já aparecem retratadas com aspectos de ingenuidade, graciosas, brincando; no século XVII deixam de vestir-se como adultos e no XVIII já são representadas no seu contexto, nos costumes familiares com roupas que realmente usavam e por fim apareciam no centro das imagens e até sozinhos (Ariés, 1987).

Agora a Igreja, o Estado e os moralistas se preocupam com a infância no sentido de preservá-la. Existe um crescente senso da necessidade de seu cuidado e proteção, que se intensifica com a idéia inovadora de sua inocência, idéia esta introduzida por Rousseau no final do século XVIII. Não era ainda um conceito generalizado o da inocência infantil. As crianças não eram consideradas encantadoras e sim frágeis e débeis criaturas, que deviam ser protegidas para garantir um porvir adequado de razão e honra como futuros homens e mulheres. Nesse sentido a vida das crianças vai sendo tutelada pelo padre da família que dá conselhos à mãe, o mesmo acontecendo com o médico particular e muitas vezes com o professor particular. Todos opinavam e a mulher ia sendo responsabilizada pelo êxito da formação de seus pequenos, ao mesmo tempo que o patriarca da família vai perdendo autoridade para o Estado.

É interessante observar que ao mesmo tempo que se falava em cuidado para a infância é surpreendente o grande número de abandonos que se constatam nesta época. Por um lado, considerando a época anterior, o abandono, ao contrário do que pode parecer, talvez signifique o senso de preservação da criança que se evidencia nesse novo tempo e por outro, denota claramente os mecanismos e instrumentos que o Estado vai começando a introduzir na sociedade que induzem, com suas "vantagens", o abandono.

No século XIX a ordem clerical e aristocrática dá passagem à burguesia e à industrialização. O marco econômico e ideológico desta época segundo Fraisse (1994), veio certificado com a irrupção de novas categorias, instituições e formas de pensar: a democracia tal como a entendemos hoje, os direitos individuais, a fábrica, o trabalho assalariado, a educação

pública generalizada, as utopias socialistas e o feminismo”. Com a ascensão do individualismo, a casa se define como o espaço privado, o demais é espaço público. A figura humana do privado é a mulher e do público, o homem. A cada um se destina um papel correspondente. As crianças são a esperança do futuro e seu lugar já não é idealmente a rua, senão a instituição: familiar, pública ou privada, laica ou religiosa. A criança é pois, institucionalizada.

A criança passa a ser o centro e o porvir. É inocente e naturalmente incapaz de raciocinar. Ela é a herdeira dos frutos do trabalho dos pais e também da sociedade que está sendo construída e deve ser conservada. A família adquire o status de “ser moral” (Perrot, 1993, 193), da qual se exige determinada competência para cumprir seu papel. Por isso, principalmente nas famílias pobres, consideradas incapazes, se interpõem médicos, padres, psicólogos, pedagogos, benfeitores, advogados, policiais, arquitetos, especialistas de vários tipos, para participar da vida das crianças.

Respeitando os princípios da burguesia e de seus especialistas, a restrição do espaço nas casas populares resultou suficiente para que fossem higiênicas, adequadas para separar os dormitórios de pais e filhos e não possibilitar que se juntassem em uma casa mais gente que a família conjugal. O desejo do trabalhador passou a ser o de ter uma casa e preservá-la. O *trabalhador queria então uma casa e também a ordem pública, para manter intocável seu espaço individualizado de privacidade. Literalmente a construção de seu espaço privado.*

O pensamento higiênico, em muitos casos, passa a ser assimilado no comportamento familiar como um valor moral. A água adquire um papel preponderante no cotidiano, que até então não existia. Em Paris, a água corrente chega aos últimos andares só em 1865, e só mais tarde lavar-se as mãos é assumido como comportamento social (Donzelot, 1990). É interessante observar neste discurso de 1902 de Angel Pulido, Diretor Geral da Saúde em Madrid, como a atitude infantil é tema de importantes discussões: “é absolutamente prioritário, que cadeira e mesa correspondam às conhecidas precauções assinaladas nos tratados de higiene escolar, para evitar atitudes viciosas, obrigando a que o aluno esteja isolado, o corpo reto, sentado entre ambas nádegas, sem inclinações laterais, os músculos dobrados em ângulo reto sobre o tronco...” (Varela, 1991, 230).

Se nos séculos anteriores a criança, principalmente segundo os intelectuais, devia ser cuidada, agora ela devia ser controlada. Se dissemina a idéia de controle do indivíduo sob o olhar do outro, da vigilância sutil, constante e não explícita (Foucault, 1994). Entre outros aspectos, essa mentalidade se reflete na prática de pais, professores e responsáveis, na diferença dos castigos. Agora os castigos considerados físicos são inadmissíveis pelo menos pela intelectualidade.

As crianças são reclusas e a política de controle sobre a infância se caracteriza diferente para distintas classes sociais. Para as crianças ricas estavam destinadas as escolas particulares e para as pobres foram criados orfanatos, escolas (públicas ou religiosas) e outras casas de acolhida com metas corretivas que modelariam a formação dos jovens. Em 1802, sob a tutela do Estado começa a funcionar a Factory Act da Inglaterra destinada somente a aprendizes órfãos, “primeira disposição legislativa destinada a procurar o bem-estar de um grupo de cidadãos simplesmente porque eram jovens”. Em 1865 aparece em Paris a primeira sociedade protetora da infância (Donzelot, 1990, 32).

Os abandonos assumem outras características. A assistência pública recebe aos abandonados e normalmente os envia ao campo, onde as amas de leite ou de cria são pagas pelo Estado. Na França com a intensificação do controle, os administradores descobrem que apartir desse pagamento pelo Estado, aumenta vertiginosamente o número de abandonos e concluem que entre os abandonados existem muitas crianças legítimas. Se dão conta de que várias famílias, ainda que tivessem vontade de criar seus filhos, não têm condições econômicas para isso. Se

descobriu também que inclusive quem podia criá-los os entregava ao Estado para que, sem que se soubesse, a mãe acabasse recebendo como ama de leite pelo cuidado do seu próprio filho. A raiz desses problemas e da superpopulação das casas de acolhida, se investigava a situação das famílias e se tentava dissuadir à mãe a que ficasse com o seu pequeno, e/ou que recebesse ajudas familiares. É curioso observar como o conceito moral foi mudando rapidamente em relação às mães solteiras, porque agora o Estado já não as condenava, pelo contrário, as ajudava porque custava mais barata a ajuda familiar que manter seu filho em uma instituição.

As mulheres lutam em muitas frentes contra o papel que lhes é imposto, discutindo inclusive o conceito de cidadania, mostrando que a palavra cidadão não era um conceito de gênero masculino e sim neutro (Arnaud-Duc, 1994). É no contexto de luta das mulheres que surgem no final do século as primeiras leis sobre o trabalho infantil.

Apesar da existência da escola e da idéia ainda da sua obrigatoriedade, persistia em muitas famílias o costume da aprendizagem (sistema em que as crianças e jovens aprendiam os ofícios dos seus pais ou conhecidos), o que fazia que determinadas crianças nunca frequentassem a escola ou evadissem dela nos primeiros anos. A escola passou a ser obrigatória para meninos e meninas em 1857 na Espanha, em 1881 na França e em 1893 na Inglaterra. A escola obrigatória e o controle para que a lei fosse cumprida, foi paulatinamente acabando com o analfabetismo nesses países durante o século XX e interferindo na erradicação do trabalho infantil. Com a escola aparecem outras classificações de crianças que se referem aos que estão dentro dela que podem ser os adaptados e os não adaptados e os que estão fora, que seriam os marginais ou delinquentes.

O tempo e o espaço das crianças foi se limitando em ocupações diversas, planejadas e diferenciadas cada vez mais em função da idade, sexo e condição social. A criança era pensada para o futuro.

A construção das infâncias

Para falar da infância como realidade social estabelecendo relações entre realidades tão diferentes como podem ser Brasil e Europa, utilizo a noção de civilização desenvolvida por Elias (1993). Resgato o caráter até certo ponto atenuador das diferenças nacionais entre os povos, e a acentuação do que é comum, apontado também pelo autor quando analisa o significado do termo utilizado pelos franceses e ingleses. No conceito se expressa "a consciência de si mesmos que têm os povos cujas fronteiras e peculiaridades nacionais faz séculos que estão fora de discussão porque estão consolidadas, de outros que há muito tempo transbordaram suas fronteiras e realizaram um trabalho colonizador além delas mesmas. Sendo assim, quando se fala de civilização pode-se referir-se a aspectos "políticos e econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais, conquistas, realizações ou atitudes" (Elias, 1993, 58). A consciência de nossa contemporaneidade ocidental permite a aproximação.

Assumo a existência de "fontes de poder" (Foucault), o que indica que não existe somente um poder de influência nas determinações sociais, como também indica que se podem identificar alguns focos de poder mais ou menos influentes, que são vários e variados. Considero a existência de dois níveis básicos de influências sobre a construção das infâncias, um mais geral, o das tendências civilizatórias e outro, o de um contexto mais particularizado. Nesse sentido, a erupção de diferentes características da infância tanto na Europa como no Brasil se dá em função do "entramado" (Elias, 1982) de interdependências das forças que atuam sobre ela.

Em função do conteúdo apresentado, comentarei regularidades históricas e especificidades diferenciadas.

Quanto ao termo "cidadão", se pode dizer que não significa exatamente o mesmo na Europa do século XIX que agora na legislação brasileira. Existe uma noção diferenciada em relação ao tempo nesse conceito. A criança cidadã nesse final de século no Brasil é entendida

com direito de usufruir de seus direitos desde já. A criança da mentalidade de época do século XIX europeu era reconhecida como criança, mas pensada e formada como indivíduo componente da futura sociedade idealizada, pensada para exercer sua cidadania quando fosse adulta.

A noção do espaço em relação a idéia de infância cabe ser comentada. Se constata a materialidade da construção das infâncias, entre outros aspectos, através dos espaços que lhe são destinados para viver. Assim passamos por exemplo, da Idade Média, quando as crianças viviam misturadas com os adultos, compartilhando quartos e a maioria dos espaços que os mesmos frequentavam, a separações na Idade Moderna e depois Contemporânea, radicalmente definidas por sexo e idade nos estabelecimentos de ensino.

A rua, em termos de mentalidade de época, era uma espécie de extensão da casa, uma área de encontros e diversões para todas as idades e passa a ser desaconselhada para as crianças a partir da Idade Moderna. Esse espaço perigoso é hoje temido por todos (acentuadamente no Brasil), mas para algumas crianças já não é o pátio da casa como era na Idade Média, e sim, é a própria casa. Para esses a rua representa o lugar onde se podem sentir mais seguros, ainda que sem proteção. Nesse sentido, significa também espaço de liberdade ao mesmo tempo que de abandono. Para algumas crianças, na atualidade, a rua é o trajeto para a escola, para os passeios, para chegar em casa, e para outras, é o espaço da sobrevivência.

O grau de pobreza ou riqueza econômica indicava toda uma característica de vida infantil desde o nascimento até a morte. como também acontece na atualidade brasileira. Assim ocorre por exemplo o fato de que as crianças mais ricas estudam, acedem aos máximos graus acadêmicos institucionais e se convertem em profissionais especializados que ocupam cargos de mando e/ou são grandes proprietários. Por outro lado, os outros, de forma geral, passam de crianças a adultos trabalhadores, que as vezes são ou foram estudantes e outras não.

A história estudada ensina que a infância está vinculada no passado e no presente às mulheres (o papel reservado a elas e suas lutas), à família (conceitos ideais e forma efetiva de existir), ao trabalho infantil (sempre existiu) e à escola (referência de tempo, espaço e qualidade de vida no cotidiano e estratégia para a erradicação do trabalho infantil).

Outras regularidades históricas que se repetem na atualidade, mas com um diferente matiz, podem ser por exemplo: a existência do saber intelectual, dos poderes públicos e da Igreja nas forças dominantes da sociedade, interferindo no conceito e na vida da criança; a existência de diferentes classes sociais; as categorias marginalizadas e excluídas, a violência social; as leis e suas implicações regulando o funcionamento da sociedade; a família (que agora é reconhecida no ECA com diferentes configurações; a violência à criança (que vai desde os maus tratos à utilização das mesmas em trabalhos forçados, até o abandono e os massacres); a filantropia (que agora se faz também institucionalmente, através de certo tipo de organizações não governamentais com a convivência de poderes públicos) e ainda outros.

Quero deixar as similaridades para rapidamente comentar sobre o principal aspecto de novidade histórica: o conceito de criança cidadã. Eu diria que o que representa o final do século XIX e o decorrer do XX para a mulher na Europa, significa o final do século XX e quem sabe? o decorrer do XXI para a infância brasileira. Uma luta baseada nos direitos cidadãos, ancorada no cumprimento da lei. Antes as mulheres lutaram pelo seu valor e seu espaço como cidadãs e agora adultos e crianças fazem o mesmo para a infância. No final do século XIX se lutou pela infância na Europa, mas nunca antes, nem aqui nem lá, as próprias crianças atuaram como **participantes**. A "criança cidadã" traz consigo a idéia básica da participação, o que traz intrínseco o direito e o dever de participar, de comprometer-se, de responsabilizar-se, da necessidade e da importância das suas ações tanto para o seu desenvolvimento como para o da sociedade. Azcuy (1994, 16) observa: "ou o homem é um ser transcendente que "participa", no universo vivo, aberto a múltiplas dimensões (daí sua liberdade e sua capacidade de opção) ou o homem é um mero fator

social, agônico e finito que transita a horizontalidade de uma história mecânica”.

Para concluir, faço duas observações:

A primeira, é de que a criança descontextualizada é puro discurso. É muito importante saber se estamos falando da infância como ideal ou como realidade e do ponto de vista de quem. Não existe só uma infância, existem várias. O conceito de infância foi *materialmente construído e continua em construção*.

A segunda, é de que o conceito de cidadania utilizado hoje para a infância é o mesmo para os adultos. Se é importante para elas participar e comprometer-se, *para nós também*. É necessário questionar o óbvio, o normal, investigar, denunciar, atuar sobre a materialidade da construção social, buscando a coerência ética, porque a criança cidadã é hoje uma conquista em vários sentidos, mas ainda falta muito para que as outras crianças brasileiras (que são maioria) tenham na atualidade uma vida digna.

Bibliografia:

- ARIES, Philippe. 1987. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Madrid.
- ARNAUD-DUC, Nicole. 1994. Las contradicciones del derecho. In: Historia de las mujeres. Vol. IV. Pg. 91-127. Santillana, S.A. Barcelona.
- COROMINAS, Joan. 1994. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos. Madrid.
- DEMAUSE, Lloyd. 1991. Historia de la infancia. Alianza. España.
- DONZELOT, Jacques. 1990. La policía de las familias. Pre-textos. España.
- ELIAS, Norbert. 1982. Sociología fundamental. Gedisa. Barcelona.
- ELIAS, Norbert. 1993. El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de cultura económica. España.
- Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8069/90
- FOUCAULT, Michel. 1988. Un diálogo sobre el poder. Alianza. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. 1992. Vigilar y castigar. Siglo XXI. España.
- FRAISSE, Geneviève. 1994. El siglo XIX. In: Historia de las mujeres. Tomo IV. Santillana. S.A. Barcelona.
- PERROT, Michelle. La vida de familia. In: Historia de la vida privada. Vol. IV. Pg. 193-198. Santillana. S.A. Barcelona.
- ROUSSEAU, J. Jacques. 1995. Discursos. El contrato social. Colección Filosofía. Circulo de lectores. Opera Mundi. España.
- SILVA, Benedita da. 1992. Violência, extermínio: para onde vão nossas crianças? Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Série: separatas e discursos, pareceres e projetos- nº 191/91. Brasília.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Encarte Especial. Trabalho Infantil. 1º de maio de 1997.
- VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. 1991. Arqueología de la escuela. La Piqueta. Madrid.

Endereço: Rua Bragança, 630/1001 - - Cep.: 87020-220 MARINGÁ- PR

GTT.1.25. AS EXPRESSÕES SIMBÓLICAS NAS ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Jorge Fernando Hermida *

Resumo: A pretensão de compreender e de pensar a complexidade das ações humanas na primeira infância motivaram-me a abordar, como objeto de estudo, a presença da **expressão simbólica** nas atividades lúdicas oferecidas às crianças de cinco e seis anos na pré-escola. A presente pesquisa¹ foi realizada na Pré-escola "X" pertencente à rede de ensino privado da cidade de Campinas, SP. O trabalho foi planejado para a realização de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação. A concepção e organização da pesquisa baseou-se nos princípios de pesquisa-ação delineados por THIOLENT (1985). O modo de investigação foi o estudo de caso.

I. INTRODUÇÃO

A importância da presença da Educação Física como disciplina integrante dos currículos das pré-escolas é um tema que no Brasil vem se apresentando como polêmico. Por um lado, é de conhecimento público que a ampla maioria das pré-escolas e escolas infantis brasileiras não considera a importância e o significado da atividade lúdica (MARCELLINO, 1990). E, por outro, as aulas de Educação Física –quando presentes–, oferecem propostas curriculares sumamente polêmicas. Essas propostas baseiam-se em visões reducionistas e de senso comum, que destacam como única coisa relevante nas aulas de Educação Física, o ato motor isolado e descontextualizado da complexa realidade que constitui uma criança.

Uma proposta pedagógica de Educação Física na pré-escola deve partir, na sua elaboração, de uma reflexão profunda sobre a própria natureza das crianças e, em especial, do rico e vasto mundo lúdico que as caracteriza. Assim sendo, a escola e os professores vão ter que providenciar o espaço e o tempo necessários, para que as crianças possam manifestar o componente lúdico de sua cultura.

Duas características distintas podem ser ressaltadas na primeira infância: uma **atividade motora intensa**, e um criativo mundo **lúdico simbólico** (FREIRE, 1989). Quando a criança se desloca, pula, corre, se movimenta, são postos em jogo múltiplos aspectos constitutivos de seu ser e de sua cultura.

Pode-se afirmar que, na primeira infância, a principal característica da criança é seu mundo lúdico (FREIRE, 1989; MARCELLINO, 1990). A partir de sua principal especialidade –o brincar– a criança põe em jogo seu amplo mundo de experiências motrizes, sua afetividade, suas fantasias, seu mundo simbólico, sua personalidade. Na ação ela põe em jogo toda a sua totalidade, sendo necessário perceber a criança como construtora de sua própria realidade. A especificidade dessa faixa etária deve ser considerada em toda a sua complexidade, para que, desta maneira, se possa preservar os valores que a caracterizam.

Porém, a realidade encontrada nas escolas pode não estar contemplando a mesma. Na Pré-escola "X"², a proposta de atividades lúdicas oferecida às crianças baseava-se numa proposta

* Doutorando em Filosofia e História da Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor de Departamento de Educação Física da UFPR.

1 "As expressões simbólicas nas atividades lúdicas realizadas com as crianças na Pré-escola." Dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Freire.

2 Por motivos de ética profissional, aqui não aparece o nome da pré-escola pesquisada. Portanto, ela será chamada de aqui em diante como "X".

curricular sumamente polêmica que tinha, como principais atividades, o Karatê e o Ballê praticados de forma tradicionais.

As preocupações da escola relacionadas com o lúdico e meu interesse de estudar temáticas sobre o jogo das crianças permitiram a realização de uma pesquisa participante. A escolha do jogo simbólico para a realização de minha pesquisa, corresponde ao fato de que eu considero o mesmo como um dos conteúdos mais significativos e específicos a serem trabalhados com crianças em idade pré-escolar.

A concepção e organização da pesquisa baseou-se nos princípios de pesquisa-ação delineados por THIOLENT (1985). THIOLENT considera que: "*Com a orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.*" (THIOLENT, 1985:75).

Uma vez concluída a pesquisa, as considerações finais foram divididas em dois grupos: *a síntese dos principais resultados e os problemas abertos*. Dentre os principais resultados conseguidos destaca-se que a experiência participante não só permitiu mudanças significativas na grade curricular, senão que também ajudou a compreender a importância do jogo simbólico nas crianças de quatro, cinco e seis anos. E, como principais problemas abertos, surgiu a necessidade de refletir sobre as dimensões políticas e filosóficas do ato de educar e da importância da pesquisa na realidade escolar.

II. A INVESTIGAÇÃO

A concepção e organização da investigação baseou-se em princípios de pesquisa delineados por THIOLENT (1985). O modo de investigação realizado foi o **estudo de caso**. A continuação passarei a descrever como se desenvolveu a pesquisa na pré-escola.

O trabalho de investigação foi planejado para a realização de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação. O **plano de ação** da pesquisa foi delimitado nas primeiras reuniões realizadas pelo grupo participante. Nas mesmas, foram elaboradas as primeiras propostas metodológicas no seu conjunto, que incluiu a realização de um diagnóstico prévio, a colocação dos problemas, a discussão do tema da pesquisa, encontros com os professores para planificação das atividades, a realização de seminários e possíveis contribuições para a melhora dos projetos pedagógicos relacionados com a ludicidade e o jogo das crianças.

A **fase exploratória** consistiu na definição do campo de investigação e dos interessados, um levantamento das expectativas e na realização de um diagnóstico da situação educativa da escola infantil, *problemas prioritários e eventuais ações* (THIOLENT, 1985). Um dos objetivos nesta fase foi a elaboração de um **diagnóstico**. A elaboração do diagnóstico teve como eixo central a importância das atividades lúdico-simbólicas nas crianças de cinco e seis anos. Na discussão dos problemas notou-se "... a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)." (SAVIANI, 1993:26). Nessa perspectiva, foi simples detectar a inexistência na pré-escola de uma teoria e de uma prática pedagógica coerente e adequada, no referente ao jogo, ao corpo e ao movimento das crianças.

Uma vez definido o tema da pesquisa, passou-se a discutir as possibilidades, a disponibilidade e a efetiva capacidade dos presentes para trabalhar "*de acordo com o espírito da pesquisa-ação*" (THIOLENT, 1985). Assim sendo, foi feita uma avaliação, analisando criticamente as possibilidades e/ou dificuldades e limitações do grupo para realizar uma pesquisa na pré-escola. A divisão das tarefas para a instrumentação da pesquisa baseou-se nos critérios de

competência e afinidade dos participantes (THIOLLENT, 1985). De acordo com o grau de envolvimento e competência das pessoas, a equipe definiu sua estratégia metodológica.

O primeiro **seminário** consistiu numa reunião da equipe de pesquisa para "... *examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.*" (THIOLLENT, 1985:58). Participaram do seminário: eu, a Diretora da Escola Infantil, a Orientadora Pedagógica da mesma, as professoras das turmas escolhidas e meu orientador. Na reunião se relatou a evolução histórica da pesquisa (surgimento, planejamento e etapas), e foram elaboradas as futuras diretrizes.

Nos seminários foram trocadas informações de "natureza teórica" (referentes aos estudos a serem desenvolvidos e utilizados como marco teórico), e de "natureza empírica" (as atividades desenvolvidas com as crianças nas aulas, e as diferentes técnicas utilizadas para a coleta de dados). A instância serviu para "*uma aprendizagem de estudo coletiva.*" (THIOLLENT, 1985).

O lugar da teoria. Os estudos bibliográficos realizados a respeito do jogo simbólico e da gênese da função simbólica foram utilizados como marco de referência teórica para a análise e interpretação dos dados.

Para THIOLLENT (1985), as preocupações teóricas devem ocupar um espaço importante no desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Isso torna-se mais relevante quando a referida pesquisa se desenvolveu com temáticas relacionadas à educação de crianças na pré-escola.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Portanto, a compreensão do fenômeno educativo deve passar, necessariamente, pela compreensão da natureza humana. (SAVIANI, 1995). Especificamente neste trabalho, para compreender a natureza do homem estudou-se uma das funções humanas mais significativas: a capacidade de representação simbólica.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, foi realizada uma revisão de literatura de autores que tiveram afinidade com a temática abordada. Os autores estudados foram Jean Piérre CHANGEUX (neurologista), Vítor DA FONSECA (bioantropólogo), Ernst CASSIRER (filósofo), von UEXKULL (biólogo) e Jean PIAGÉT (psicólogo). Se bem foram estudados autores que não tiveram uma relação estreita ou direta com a experiência empírica realizada, se considerou a inclusão dos mesmos como pertinente, por se tratar de uma bibliografia específica que oferece uma adequada contextualização da natureza biológica da formação do símbolo.

O **campo de observação** empírica, a **amostragem e representatividade** foi objeto de discussão entre todos os participantes da pesquisa. Para a análise e interpretação de dados, foram escolhidas cinco experiências lúdicas, as quais foram descritas em relatórios imediatamente após cada aula. As experiências lúdicas foram:

- a) Representando histórias infantis: "Chapeuzinho Vermelho".
- b) Brincando com caixas de papelão e sucata: "o supermercado".
- c) Brincando de faz de conta: "mamãe e papai".
- d) Brincando no bosque.
- e) Brincando de "Circo de México".

Sendo o modo de investigação o **estudo de caso**, os grupos foram escolhidos intencionalmente. Nessa escolha, considerou-se pertinente a realização da pesquisa em dois grupos, pois tratou-se da procura de uma **representatividade qualitativa** (THIOLLENT, 1985).

A **coleta de dados** das experiências lúdicas realizadas nas aulas, apoiou-se em três técnicas diferentes: a) Observação participante; b) Análise documental (das diferentes experiências lúdicas gravadas em fitas de vídeo); e c) Entrevista oral livre, realizada com as

crianças que participaram brincando na pesquisa. Para tornar viável a coleta de dados, foram utilizados os seguintes recursos tecnológicos: câmara filmadora, televisão de 21 polegadas, videocassete e um gravador portátil, utilizado para as entrevistas das crianças.

Da observação participante e da análise documental resultou um relatório, onde foi descrita a atividade desenvolvida, os materiais utilizados, e como foi proposta a brincadeira. Antes do início das entrevistas, as crianças assistiram à fita de vídeo com a gravação da aula anterior. Posteriormente foram realizadas as entrevistas, nas quais as crianças responderam a diferentes perguntas feitas pelos professores, fundamentalmente sobre *como se perceberam* e *o que sentiram* quando brincaram. As entrevistas foram transcritas.

Análise e interpretação dos dados Os dados recolhidos nas diferentes brincadeiras realizadas levaram-me à seguinte conclusão: as expressões simbólicas observadas nos jogos das crianças foram muito **diversificadas**. Portanto, perante essa realidade tive que tomar como ponto de partida para a análise, a) os critérios enunciados por PIAGET para diferenciar o jogo das atividades não lúdicas; b) as três características destacadas como pertencentes à **Fase II** de sua classificação dos jogos simbólicos, e c) as categorias representativas criadas para ordenar os diferentes processos de pensamento.

a) Nas diferentes atividades lúdicas realizadas com as crianças foi possível observar uma série de critérios que, para PIAGET, diferenciam o **jogo** da **atividade não lúdica**. Segundo o autor, "... o jogo não constitui uma conduta à parte ou um tipo particular de atividades dentre outras; ele se define somente por uma certa orientação da conduta ou por um 'polo' geral de toda atividade". (PIAGET,1978:188). Os critérios foram: 1) cada atividade lúdica teve uma finalidade em si mesma; 2) foram desenvolvidas de forma espontânea; 3) nas atividades as crianças brincaram com prazer; e 4) os jogos permitiram às crianças a libertação de conflitos.

b) Para PIAGET (1978), três novas características vão diferenciar os jogos simbólicos das crianças de quatro a sete anos de idade: 1) A ordem relativa das construções lúdicas, que deram lugar ao que PIAGET denominou de jogos de combinação simbólica ordenada, 2) A crescente preocupação pela verossimilhança e pela imitação exata do real, 3) E o início do simbolismo coletivo propriamente dito.

Essas três características centrais, pertencentes a Fase II da classificação dos jogos simbólicos, foram encontradas nas cinco atividades montadas com as crianças.

c) Segundo PIAGET, existem **categorias representativas** a partir das quais é possível ordenar diferentes processos de pensamentos. Dentre elas, destacam-se os mitos de origem ou artificialismo; o animismo; os comportamentos mágico-fenomenalistas e a coordenação dos pontos de vista; e o objeto, as perspectivas espaciais e o tempo.

Nas observações realizadas das diferentes expressões simbólicas das crianças não foi possível encontrar reações de artificialismo. Para PIAGET, o artificialismo é um processo de pensamento no qual há "... antes de tudo, uma assimilação contínua dos processos naturais à atividade humana." (PIAGET,1978:318). Este tipo de assimilação é encontrado com mais facilidade em crianças menores de quatro anos, e caracteriza-se por não possuir uma regularidade que caracteriza outras aquisições. Ao chegar aos cinco- seis anos de idade, vários fatores influem para que os artificialismos sejam cada vez menos freqüentes: a educação, conhecimentos de fenômenos graças aos irmãos e amigos, etc.

Diferente do acontecido com os artificialismos, no jogo das crianças foi possível observar-se reações animistas. A peculiaridade destas é a existência de uma "... assimilação quase egocêntrica ligada a um mito mágico, construindo a primeira o significado e o segundo o significante". (PIAGET,1978:322). Nas condutas animistas as crianças projetam impressões interiores sobre objetos inertes ou movimentos físicos construindo assim "... esquemas de assimilação que deformam esses dados exteriores em função do eu." (PIAGET,1978:322).

Outra das categorias representativas descritas por PIAGET faz referência aos nomes, os sonhos e o pensamento. Nos seus experimentos, ele observou que nas idades do apogeu do simbolismo os nomes e os sonhos são projetados pelas crianças na realidade externa. "*Observa-se que os nomes começam por ser localizados nas coisas, os sonhos no quarto e o pensamento na voz...*" (PIAGET,1978:326).

Nas diferentes combinações observadas nas expressões lúdicas das crianças, foi possível encontrar uma coordenação dos pontos de vista que teve, como consequência, uma socialização do pensamento nas brincadeiras. Para PIAGET, a coordenação dos pontos de vista faz com que a criança renuncie a sua crença subjetiva, abandonando seu egocentrismo simbólico para assim poder desenvolver um jogo socializado com uma ou várias crianças. Na socialização de seu pensamento, os comportamentos mágicos-fenomenistas dão lugar à coordenação dos pontos de vista, e assim permitir uma socialização do pensamento. O autor ressalva que "*...a coordenação dos pontos de vista influi sobre a estrutura dos conceitos, livrando a criança de seu egocentrismo simbólico para levá-la a uma socialização do pensamento.*" (PIAGET,1978:327).

A respeito das categorias representativas do objeto, do espaço e do tempo, é a partir da adaptação representativa que são prolongadas as distâncias espaço-temporais, "*... tornados possíveis graças à evolução dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e dos pensamentos.*" (PIAGET,1978:341). Nos jogos das crianças foi possível observar que elas não só se adaptaram ao "*universo longínquo*", no espaço e no tempo, senão também elas conseguiram adaptar-se e interagir com o universo dos outros. Isso deveu-se à predominância da adaptação representativa característica destas idades.

Para finalizar, vou fazer referência às transformações que acontecem na gênese do pensamento da criança no transcurso dos câmbios evolutivos que se produzem na primeira infância.

Na primeira infância assiste-se a uma série de transformações da inteligência que, de sensorio-motora e prática, se prolonga em direção ao pensamento propriamente dito. A linguagem e a socialização influem de sobremaneira nesse processo: "*A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las.*" (PIAGET,1987:27)

Com o pensamento da criança acontece o seguinte: em vez de adaptar-se logo à realidade nova que descobre e que constrói pouco a pouco, a criança começa uma incorporação laboriosa dos dados ao seu eu e à sua atividade. Isto é chamado de assimilação egocêntrica: "*... esta assimilação egocêntrica caracteriza tanto o início do pensamento da criança como o da socialização.*" (PIAGET,1987:28). Dentre os dois até os sete anos, é possível encontrar-se todas as transições entre as duas formas extremas do pensamento: "*A primeira destas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim, o pensamento lógico. Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre essas direções contrárias.*" (PIAGET,1987:28).

Para PIAGET, o pensamento egocêntrico puro aparece nesta espécie de jogo, que o autor chamou de jogo simbólico. Na sua forma extrema, ele tem a função "*... de satisfazer o eu por meio de sua transformação do real em função dos desejos.*" (1987:29). Em resumo, é um esforço de submissão da realidade a partir de uma assimilação deformada da mesma.

Como as atividades desenvolvidas foram realizadas com crianças que se encontram nas faixas etárias dos cinco e seis anos, as formas dos jogos simbólicos não foram egocêntricas de

forma extrema, pois as mesmas já estavam desprovidas de animismos e de reações de artificialismos que caracterizam o pensamento egocêntrico entre os dois e os quatro anos. Como, a partir dos quatro anos, a assimilação e a acomodação representativas tendem a se equilibrar, surge como predominante o pensamento intuitivo, que é o que vai assegurar a transição entre os pré-conceitos e os conceitos, dando lugar à constituição das primeiras operações na criança.

Um **último seminário** foi realizado uma vez finalizada a experiência empírica, no qual fez-se um relato histórico do que foi a pesquisa na escola e foi apresentado o material resultante da investigação. Finalmente fizemos uma avaliação sobre os efeitos da investigação no projeto pedagógico da pré-escola.

Uma vez finalizada a pesquisa, foi estabelecido um cronograma de trabalho com o objetivo de dar subsídios às professoras para trabalhar com jogos e brincadeiras para crianças na pré-escola. Foram realizadas diversas atividades, sendo a principal delas a realização de uma **Oficina de capacitação** com as professoras da pré-escola.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluída a pesquisa, as considerações finais foram divididas em dois grupos: *a síntese dos principais resultados e os problemas abertos* que emergiram como possíveis de serem aprofundados em outros estudos.

A partir do levantamento bibliográfico realizado pude comprovar a inexistência até então de pesquisas na área da Educação Física do tipo pesquisa-ação. A realização de uma pesquisa participante na pré-escola –do tipo pesquisa ação–, foi uma rica experiência que permitiu compreender melhor nosso objeto de estudo: o jogo simbólico das crianças de quatro, cinco e seis anos de idade.

A importância do **brincar** no interior da pré-escola, e o significante dessa atividade é um tema que deve ser levado em consideração se se pretende realizar um projeto educativo de qualidade. A pesquisa realizada permitiu que na escola se discutisse o valor e o lugar do jogo nos currículos existentes. As diferentes experiências lúdicas realizadas permitiram comprovar a validade da teoria da formação do símbolo na criança de Jean PIAGET, para a explicação das diferentes condutas das crianças definidas como jogo simbólico. Além disso, foi interessante comprovar como a teoria de PIAGET explica as diferentes condutas que caracterizam o referido jogo.

A pesquisa realizada contribuiu para a melhoria do projeto pedagógico da escola. Os dados da pesquisa foram utilizados pela pré-escola para elaborar um novo plano de trabalho.

Dentre os problemas abertos que surgiram nesta pesquisa, destaco um que tem me atraído muito, que se relaciona com as dimensões **filosófica** e **política** do ato de educar e a importância da **pesquisa** na realidade escolar.

A importância do papel da educação no contexto social foi um dos temas mais discutidos por políticos, sociólogos, educadores e pelo próprio povo brasileiro nos últimos tempos. Isso evidenciou-se nas últimas eleições nacionais (1994), quando os temas relacionados à educação e qualidade de vida foram abordados nas plataformas políticas de todos os partidos políticos. Porém, a realidade político educacional pós eleições 1994 nos apresenta um panorama muito diferente e desalentador. No que tange à pré-escola, pode-se perceber um interesse político do Estado em expandir o atendimento de crianças em idade pré-escolar. Essa expansão vem sendo denunciada em inúmeros artigos e pesquisas como uma proposta baseada em programas de massa de cunho compensatório, que privilegia o atendimento quantitativo em detrimento de um serviço educativo de qualidade que beneficie às crianças.

Concordando com KRAMER, MARCELLINO e FREIRE, a pré-escola tem uma função pedagógica que deve ter como ponto de partida a própria cultura das crianças, onde, na aquisição de novos conhecimentos, seja considerado o componente lúdico delas.

Como fenômeno de vida que tem a chance de optar e influir no seu presente e futuro, o homem é um ser que pode criar-se –em parte–. “*O que é obra sua, é obra histórica.*” (1994 b:41). No entanto, observa-se que no transcurso de sua evolução e existência, o homem produz qualidade. Ou seja, a **qualidade** é uma conquista que se manifesta em sua história, em sua cultura (1994 b). Portanto, considero importante propor um trabalho que leve em conta a dimensão política da educação, pois, no seu cotidiano “... *não há relações sociais que não sejam por definição, políticas.*” (1994 b:15). Nesta perspectiva, entendo como político “... *o espaço de atuação do homem, onde ele forma a si mesmo e molda as circunstâncias objetivas que o moldam.*” (DEMO, 1994 b:65).

Por outro lado, é inegável a existência de uma dimensão filosófica na educação, como também o papel imprescindível que desempenha a Filosofia da Educação na formação e na prática pedagógica dos professores. Para SAVIANI, o ponto de partida da Filosofia, aquilo que leva a filosofar “... *são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.*” (1993:20). Para o autor, a filosofia não se caracteriza pela especificidade do conteúdo, e sim pela “... *atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.*” (SAVIANI, 1993:28).

Partindo da reflexão filosófica e pela leitura política da realidade, as orientações educativas teóricas poderão ser conjugadas dialeticamente com as ações práticas. Desta maneira, os projetos educativos poderão atender às necessidades do homem e da sociedade.

IV. Bibliografia:

BRUYNE, P; HERMAN, J; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais.*

3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s-d.

CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica.* São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CHANGEUX, j.p. *O homem neuronal.* Lisboa: Dom Quixote, 1991.

DA SILVA, J. B. F. *Educação de corpo inteiro.* São Paulo: Scipione, 1989.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa.* 4a. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. *Pobreza política.* 4a. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

FONSECA, V. da *Filogênese da motricidade.* Lisboa: Edições 70, 1982.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos.* S.P.: Atica, 1991.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação.* Campinas: Papyrus, 1992.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A formação do símbolo na criança.* 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência na criança.* 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Seis estudos de psicologia.*

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* Campinas: Autores Associados, 1993.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

Endereço: Rua Humberto Soares de Camargo, 600. Cidade Universitária. Campinas, SP.

E-MAIL: "fernando@turing.unicamp.br"

Resumo: *O objetivo maior deste estudo foi compreender a natureza da inserção da Educação Física enquanto atividade/disciplina nos currículos da Pré-Escola, analisando a trajetória das políticas implementadas na Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC. A partir da Sociologia do Currículo, interpreta a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da Educação Física na Pré-Escola a partir das representações sociais de professoras "especializadas" e professoras unidocentes inserindo a discussão do currículo da Educação Infantil, identidade do profissional que nela atua e o papel da Educação Física neste campo.*

I - Educação Física e Educação Infantil Pontos de Intersecção e Distanciamentos.

Uma pergunta a respeito do significado da Educação Física quando presente nos currículos e programas da Pré-Escola¹ surgiu-me porque em Florianópolis-SC, a Rede Municipal de Ensino oferece, desde 1976, esta disciplina/atividade, desenvolvida por professoras² "especializadas" a partir do berçário, caracterizando-se como uma iniciativa singular em relação a outras redes públicas do país.

A disciplina/atividade é desenvolvida, na maioria dos casos, três vezes por semana, num período de tempo de, aproximadamente, 45 minutos, caracterizando, um momento específico e diferenciado na rotina das turmas de Pré-Escola definido como a "hora da Educação Física".

Em relação a profissional de Educação Física que exerce atividades em creches e Pré-Escolas, destaco o fato de sua formação direcionar-se para uma atuação no âmbito escolar, a partir da 5ª série do ensino fundamental ou em outros campos sociais. No caso da intervenção escolar, mais recentemente, alguns currículos de formação têm preparado docentes para atuarem de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Porém, tradicionalmente, não há nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos.

Por isso acredito que é o modelo da escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Pré-Escola. Este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau. A produção teórica destes dois campos quando analisados imbricadamente mostra que não existe uma "Educação Física Infantil" voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária; apropriando-se da discussão acumulada pela educação de zero a seis anos; problematizando as interfaces em torno

* Síntese da Dissertação de Mestrado "Educação Física na Pré-Escola: Da Especialização Disciplinar à Possibilidade de Trabalho Pedagógico Integrado" defendida em dez/1996 no CED/UFSC.

** Mestre em Educação pela UFSC. Professora Assistente do Departamento de Educação da Fundação Universidade do Rio Grande. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de 0 a 6 anos do DECC/FURG

1A Pré-Escola caracteriza-se pelo atendimento em instituições educativas de 4 a 6 anos de idade e a creche pelo atendimento a faixa etária de 0 a 3 anos. A expressão Educação Infantil abarca tanto o termo Pré-escola quanto creche. Neste estudo Pré-Escola e Educação Infantil foram utilizados como sinônimos.

2Tendo em vista que a imensa maioria dos profissionais que participaram da pesquisa são mulheres optei por utilizar a expressão no gênero feminino.

do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber.

Considero, então, que a inserção da Educação Física se dá no universo do currículo da Educação Infantil, situando o eixo desta pesquisa no tema “**Educação Física na Educação Infantil**”. Nesta perspectiva, a pesquisa propôs-se a compreender e analisar a *gênese, desenvolvimento e funcionamento* desta atividade/disciplina no contexto da Pré-Escola, partindo do pressuposto de que “*É preciso examinar atentamente o que fundamenta cada disciplina curricular e o porquê de sua existência: é preciso captar o que a definiu como tal, a que necessidade pedagógica veio atender*” (Soares, 1990:53).

A História das Disciplinas Escolares, como campo de estudos da Sociologia do Currículo, auxiliou como referência fundamental para a análise e compreensão do fenômeno estudado. Isto porque esta abordagem de pesquisa tem como principal objetivo explicar as transformações que ocorrem em uma disciplina ao longo do tempo, tornando possível identificar e analisar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino. Este recente campo de estudos propõe também que se levante “*...a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e métodos de ensino...*” das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. (Santos, 1990:21)

O estudo impôs, problematizar a discussão que vem sendo travada por estes dois campos do conhecimento - Educação Infantil e Educação Física - no que se refere à ênfase dada a seus currículos e à identidade e formação de suas profissionais que podem demonstrar um quadro geral da situação brasileira nos citados campos.

Assim, verifiquei que diferentes autores têm se preocupado em tematizar os papéis que a Educação Infantil vem assumindo historicamente. Guarda e assistência, compensação das carências culturais ou preparação para a 1ª série foram os principais atribuições destinadas à educação das crianças de zero a seis anos.

Através da Constituição de 1988, um novo quadro passou a se configurar para a Educação Infantil. Pela primeira vez, na história da educação brasileira, a mesma tornou-se um “dever do Estado”. Este quadro, porém, quando regulamentado pela LDB recentemente aprovada, informa que a Educação Infantil ficará relegada a um segundo plano visto que as políticas públicas dos municípios devem priorizar o ensino fundamental.

Como contraponto, a concepção de Educação Infantil registrada na atual política do MEC diz que

as funções de cuidar e educar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional (implicando) que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. (MEC, SEF, 1993:19)

Logo, o espaço de educação de zero a seis anos, que foi, no passado, sinônimo de guarda e assistência às crianças, configura-se, atualmente, como o lugar onde os menores de seis anos devem ser “cuidados e educados”, por intermédio de profissionais habilitados para tal que, acima de tudo, devem respeitar as características e necessidades que as crianças desta faixa etária apresentam.

Além disto, as diferentes vozes que proclamam o discurso da educação de zero a seis anos, têm se concentrado, no “sentido educativo” que as ações de cuidar e educar precisam contemplar. Assim sendo, quando se atribui um sentido educativo ao papel da educação das crianças pequenas, se problematiza as “funções pedagógicas” dele decorrentes, o que inclui toda

a discussão em torno da configuração curricular por onde as diferentes unidades de educação de zero a seis anos deveriam alicerçar suas ações.

Muitas experiências concretas de projetos e organizações curriculares têm emergido tentando dar conta das funções primordiais da Educação Infantil - o cuidar e o educar³ -. Em face da situação brasileira, entendo que faz sentido partir do cotidiano das unidades e das experiências produzidas pelas diferentes profissionais envolvidas com a educação das crianças pequenas para compreender como constroem propostas curriculares, projetos pedagógicos e projetos educacionais, tendo em vista a diversidade de culturas que constituem o povo brasileiro.

Nesta perspectiva compreendo que a discussão e implementação de uma proposta curricular de Educação Infantil deve estar permeada por uma concepção de criança, ela deve reconhecê-la como sujeito histórico, produto e produtor de cultura. A criança, inserida numa dada sociedade, deve ter o direito de apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização.

O currículo, configura-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão dos diferentes papéis que assume a educação e, neste caso, a Educação Infantil em nossa sociedade. A proposta curricular engendra uma realidade multifacetada que envolve as ações formais e informais expressas pela organização do trabalho pedagógico nos diferentes momentos do cotidiano das instituições.

No caso brasileiro, diferentes enfoques têm sido dados à organização curricular da educação de zero a seis anos. Especificamente, no caso da Pré-Escola há uma oscilação entre uma organização mais próxima da pedagogia espontaneísta, permitindo brincadeiras livres, onde a criança é o centro do processo e o professor um mero observador e uma organização do currículo preparatório para a 1ª série e, portanto, mais próximo da estrutura disciplinar. Neste caso, há uma aproximação bastante grande em relação ao modelo escolar onde se encontra a existência de diversas disciplinas tal qual existem na escola. É o caso, por exemplo da Educação Física, da Arte-Educação, da Matemática...

Este segundo modelo, que denota uma indefinição a respeito da identidade do profissional responsável pelas ações pedagógicas da Educação Infantil, exigindo a presença de "especialistas" no currículo Pré-Escolar, pode ser sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento, ocasionando disputa por territórios do conhecimento.

Tenho como hipótese que as necessidades mercadológicas, seja no âmbito da demanda por criação de novos empregos, associada ao desemprego de profissionais qualificadas, seja pelo marketing no âmbito do ensino privado têm, entre outros fatores, exercido uma certa pressão pelo acirramento destas mudanças na organização do currículo no ensino público.

Nas décadas de 70 e 80 se assistiu a uma proliferação de "escolinhas infantis" as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso.

Essas "novidades" abriram um certo campo de trabalho às profissionais da Educação Física que, apesar da precária formação dos cursos de licenciatura quanto ao trabalho com crianças pequenas e, face ao novo mercado de trabalho emergente, aprendiam sobre o fazer-pedagógico por intermédio de suas próprias práticas. Paralelamente, a escola privada vendia programas de qualidade e diversidade de possibilidades para a educação de zero a seis anos.

Estas questões que envolvem o mercado de trabalho nas sociedades capitalistas e as estreitas relações entre a "especialização docente" e a fragmentação do conhecimento são alvo da

³Inserem-se nesta perspectiva, entre outras, o esforço que vêm desenvolvendo Porto Alegre, Belo Horizonte e Florianópolis até 1996.

análise de Freitas (1995). Este autor volta-se de forma relevante para a contestação da professora polivalente e conseqüente introdução de “especialistas” nas séries iniciais do Primeiro Grau, o que nos remete à situação da Educação Infantil como um agravante da primeira.

A Educação Física e seu caráter de “especialização” na escola e na pré-escola, não pode ter ficado isenta das diferentes influências do mercado e que marcam sua construção, porque estão submetidas à ideologia que move o mercado na sociedade capitalista.

Essa ideologia acentua a parcelização dos saberes escolares que se acirram com os constantes avanços da ciência e da tecnologia determinando, constantemente, novas formas de organização da escola, transformando os profissionais da educação em “especializados” em conhecimentos específicos.

Concebendo a Educação Física como uma prática pedagógica que *“surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”* (Soares et al, 1992:50), reafirmo que ela precisa ser estudada no âmbito do currículo para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, enquanto campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas, nos casos onde está presente.

Assim, é conveniente esclarecer que o estudo da Educação Física, enquanto componente curricular da Pré-Escola, é algo bastante recente. Apesar de inúmeros pedagogos, filósofos e educadores preocupados com a infância terem considerado a atividade física fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a transposição e conseqüente sistematização deste conhecimento para o interior do espaço educacional de zero a seis anos, como objeto da Educação Física, surge no século XX e a partir da década de setenta, mais frequentemente, quando é concebida como “especialização”.

A partir dessa concepção e, focalizando o olhar sobre a Educação Física na Pré-Escola, é possível trazer à tona um dos temas bastante problematizados pelos profissionais desta disciplina/atividade ao longo das duas últimas décadas: - a indefinição de seu objeto de estudo e trabalho na escola.

Baseada nessa perspectiva, que me propuz a avançar nesta investigação. Percebi que a escola ou melhor, a Educação Física escolar, poderia oferecer os subsídios para a compreensão das práticas que acontecem nas Creches e Pré-Escolas. Apostei que a Educação Física concreta ou “verdadeira” que se manifesta no cotidiano da Educação Infantil materializa-se como uma apropriação socialmente construída por seus profissionais a partir da Educação Física escolar, principalmente, daquela praticada nas séries iniciais do primeiro grau. Busquei, então a partir das experiências das docentes que vivenciaram esta prática, produziram documentos, saberes...

O estudo dos elementos que constituem as disciplinas escolares parte da consideração de que há um corpo de conhecimentos expostos pelo professor ou pelas produções na área que são para Chervel (1990) seus principais constituintes. Este corpo de conhecimentos, quando “pedagogizados”, distinguem aquilo que é aprendido na escola daquilo que é aprendido na família, na sociedade...Cada disciplina atribui um peso específico sobre esse conteúdo explícito. Estas variações históricas são elementos de análise na história das disciplinas escolares que, como já salientei, foram descritos em três grandes momentos:

a) Gênese da Educação Física na Pré-Escola

Quando focalizei a “Gênese da Educação Física na Pré-Escola”, verifiquei que a representação sobre o papel da profissional “especializada” oscilou entre: a compensação de carências afetivas das crianças em relação a falta da figura masculina; a função de coreógrafos de

eventos que visavam mostrar à comunidade o trabalho realizado nas Creches e Pré-Escolas e a ocupação de vagas criadas devido ao excesso de profissionais no mercado.

A primeira justificativa, de ordem psicológica, determinava ao professor de Educação Física o papel de substituir a falta da figura masculina, ou seja do pai, que as crianças socialmente desfavorecidas não tinham. Esta determinação, tentava camuflar um problema de origem social, atribuindo à instituição educativa um papel de compensação das carências sociais e afetivas. A outra justificativa confunde-se com a história da Educação Física, pois desde a Grécia, o público assiste impassível ao “espetáculo” que culmina com a vitória ou a derrota.

O excesso de profissionais que disputavam uma vaga no mercado, em função da existência de três cursos de formação em Educação Física em Florianópolis, pressionou sobremaneira à contratação de docentes para atuarem como “especializadas” na Pré-Escola. Já conhecida por todos, a prática de contratações, no serviço público, para além das reais necessidades da demanda, advém de uma ideologia clientelista de administrar. Creio que reside nesta justificativa, aquela que concretamente instalou a disciplina/atividade no currículo

b) O desenvolvimento da disciplina/atividade

Este, envolveu a elaboração de programas que evidenciaram a existência de três concepções teóricas diferenciadas que, na pedagogia, muitas vezes, acabaram por se confundir. As influências que a Educação Física recebeu foram da:

a) **Recreação** entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas;

b) **Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades “futuras” - a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”.

c) **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”.

c) O Funcionamento da disciplina/atividade

No funcionamento da disciplina, pude perceber diferentes formas de referenciar as ações docentes que denotam uma visão fragmentária de Educação Física e de Pré-Escola. Dentre elas:

a) a dicotomia corpo/mente - As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado às questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;

b) a dicotomia sala/pátio - As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua;

c) a dicotomia teoria/prática - Assim como corpo/mente; sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula, é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

Em relação ao trabalho pedagógico propriamente dito, ficou evidenciado que, na maioria dos casos, todo o processo de planejamento, é elaborado de forma individualizada pelas duas profissionais apesar de haver algumas propostas de trabalho integrado.

Nos casos, em que há a discussão, avaliação e a reelaboração do trabalho pedagógico há, sempre um projeto político-pedagógico igualmente em processo de construção do qual participam

as diferentes profissionais. Neste sentido, é possível afirmar que a possibilidade de preparar o trabalho pedagógico não é fruto de iniciativas eminentemente individuais e sim, elemento do processo de discussão coletiva da unidade. Esta possibilidade Perrenoud, (1993) denomina “releitura da experiência” informando que

*Se a organização escolar (neste caso unidades de Educação Infantil) arranjasse mais lugar e espaço para um **trabalho em comum**, ou facilitasse a discussão entre os[as] professores[as], é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência. Mas isto não é suficiente: os[as] professores[as] estão ainda bastante reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros[as] colegas. Faltam as relações de confiança que pressupõe laços de amizade ou sentimentos de pertença a uma equipe pedagógica. (p.44)*

Os dois fatores apontados por Perrenoud se confirmam a partir da leitura da prática pedagógica das profissionais: a possibilidade do **trabalho em comum** que seria dada pela organização global da unidade e o incentivo às relações de confiança entre os pares. Havia um momento na Rede denominado “Parada Pedagógica Mensal” onde as professoras organizavam o trabalho pedagógico. A participação da Educação Física variava desde uma intensa integração com todos os profissionais até o isolamento.

II -Duas Profissionais: diferenças e conflitos.

Apesar da existência de situações que favorecessem a “releitura da experiência”, o conflito que se instalou a partir da entrada da “especialista” em Educação Física no currículo da Pré-Escola, estende-se por todos os momentos desta história.

O embate evidenciado remete a algumas considerações de Forquin (1992). Ele afirma que a organização dos conhecimentos escolares na forma de disciplinas exerce uma imposição dos docentes sobre a necessidade de determinar fronteiras a partir das identidades que possuem frente ao currículo. A dúvida que se coloca é, se esta compartimentação em forma de disciplina, está atrelada a necessidades epistemológicas ou didáticas ou, se são resultantes de pressões sociais.

No caso das professoras unidocentes, parece haver um domínio que lhe é próprio, do tempo e do espaço, pedagogicamente necessário às aprendizagens. No entanto, os currículos compartimentados em disciplinas, promovem entre as docentes “*relações de competição que definem e defendem fronteiras, exigem certa fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade*” (Musgrove apud Forquin, 1992:38). Na Rede Pública Municipal de Florianópolis, estes conflitos em torno do tempo e do espaço pedagógico acirram-se, também, pela competição financeira, decorrente de jornadas de trabalho e remuneração diferenciadas. Há ainda uma competição por status, já que a imensa maioria das professoras de Educação Física possuem curso superior e as de sala, apenas o II Grau. Isto denota relações conflituosas por status e poder entre as profissionais.

A pesquisa demonstra uma certa hegemonia da corporação da Educação Física evidente, por exemplo, no caso da existência de uma divisão autônoma e diferenciada das demais na Secretaria de Educação e uma distinção, em termos de estatuto, delimitada pelo Plano de Carreira com vantagens diferenciadas para profissionais de função (aparentemente) idêntica.

O currículo da Pré-Escola: Há um lugar para a Educação Física?

Entendo que o currículo de Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação, características da criança de zero a seis anos de idade, privilegiando as diferentes linguagens que se externam pela oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade,

corporeidade, gestualidade.... Estas formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do “ser criança” e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação, assim como sugere a atual Política de Educação Infantil do MEC (1993) e não, enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas.

Por intermédio dos estudos sobre o currículo, é possível vislumbrar formas de repensar o tempo e o espaço pedagógico do profissional da Educação Física na Pré-Escola. Aponta-se, então:

a) a necessidade de ultrapassar a visão fragmentária que compartimenta o conhecimento tanto em disciplinas como em práticas pedagógicas, situadas em momentos estanques e sem relação com a “rotina de trabalho”, impedindo a visão de totalidade das ações que envolvem o trabalho pedagógico, principalmente, no caso da Educação Infantil;

b) a superação do espaço físico, tradicionalmente, determinado à Pré-Escola - a sala de aula - com desenho, organização e disposição semelhantes ao da escola. É importante lembrar que o contato com a natureza, a necessidade de movimento em grandes espaços, pode levar a criança à curiosidade investigativa e à consciência de que fazendo parte desta natureza, precisa não só conviver com ela, mas, sobretudo, preservá-la;

c) as possibilidades de construção de um currículo que considere a criança de quatro a seis anos em sua singularidade, descolando-a do modelo de aluno escolar e concebendo-a como não-escolar;

d) que sejam consideradas as especificidades das crianças entre quatro e seis anos de idade e a consequente “disponibilidade corporal”⁴ de que deve dispor a profissional que atua nas instituições educativas desta faixa etária para poder interagir nas diferentes situações pedagógicas.

Uma das alternativas de inserção da Educação Física na Pré-Escola, poderia se dar por intermédio dos processos de formação inicial e continuada das profissionais unidocentes, considerando a necessária “*disponibilidade corporal*” que as mesmas precisariam ter quando da intervenção com as crianças, podendo

...se abrir [ao] diálogo tônico⁵, essencial na aprendizagem e desenvolvimento das crianças [...] trata-se de uma troca que se dá, também, no nível epidérmico; o corpo do professor pode ampliar as perspectivas postas pelos limites do desenvolvimento das crianças. (Silva, 1996: 8)

O que a pesquisa aponta para que a Educação Física transponha um “lugar comum” na Pré-Escola e possa se emancipar enquanto campo do conhecimento contribuindo para a configuração curricular da Educação Infantil?

- É preciso que a Educação Física deixe de ser um veículo de reprodução do modelo “esportivizante” baseado no Decreto 69.450, intervindo três vezes por semana, em horários determinados, como a “hora de...” do corpo, do pátio, da prática;

- abandone a idéia de ser uma “atividade” que possui fins em si mesma participando do currículo para oportunizar a descarga de energias advindas da saturação das crianças motivadas pelo esforço que fazem para ficar concentradas na sala de aula que as “prepara” para a 1º série;

4Expressão utilizada a partir de Silva, 1996.

5Para Wallon, 1975, o diálogo tônico é a comunicação que se estabelece corporalmente entre a criança e o mundo seja pela mímica, seja pelos gestos. Quando se expressa corporalmente por intermédio dos movimentos, a criança mobiliza o ambiente através da emoção, transformando - os em “emoção corporificada”. (apud Silva, 1996).

- deixe de assumir para si o papel de sanar as "dificuldades" de "adaptação" social e cognitiva das crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento utilizando-se de exercícios que treinam as habilidades "psicomotoras" com objetivos instrumentais. Os "problemas" na lateralidade, na definição do esquema corporal, na coordenação, não são "dificuldades", são parte de um processo infinito de conhecimento de si e do mundo que começa na infância e não termina jamais.

Repensar o papel da Educação Física é ir às raízes do que ela poderia representar em termos do trabalho pedagógico na Pré-Escola, contribuindo para a superação das dicotomias tão enraizadas na visão ocidental e insurgindo-se contra as formas fragmentárias de conceber o currículo e o conhecimento infantil.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Leis, Decretos etc. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. São Paulo, IMESP, 1988.
- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 177-229, 1990.
- FORQUIN, Jean C. **Saberes escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais**. Teoria e Educação. Porto Alegre. Pannonica. nº 5. p. 28-49, 1992.
- FREITAS, Luis C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Lucíola. **História das Disciplinas Escolares: Outras Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG. (s.d.). (mimeo).
- SANTOS, Lucíola. **História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise: Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n.2. p. 21-29, 1990.
- SILVA, Ana Márcia. **A educação Física na Educação Infantil: Algumas Reflexões - texto preliminar**. (mimeo).
- SOARES, Carmen L. [et al]. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmen L. **Fundamentos da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 71(167) p. 51-68, jan-abr. 1990.
- WAJSKOP, Gisela. **Concepções de Brincar entre Profissionais de Educação Infantil: Implicações para a Prática Educacional**. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado).

Endereço: Rua Itaquí nº 250 - Praia do Cassino - Rio Grande - RS - Cep.: 96205-150
Tel e Fax (0532) 32 3664

GTT.1.27. TEORIAS SÓCIO-CONSTRUTIVAS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: AVANÇOS E DISTORÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.

Rubia-Mar Nunes Pinto*

Resumo: A pesquisa, em questão, busca a discussão sobre a hegemonia das teorias construtivista - Piaget, Vygotsky e Wallon - no debate pedagógico da Educação brasileira, em geral, e da Educação Física em particular. Neste sentido, objetiva investigar o nível de conhecimento e compreensão do professor de Educação Física acerca das teorias em questão, utilizando-se o referencial dialético-marxista de abordagem.

O interesse pelo desenvolvimento infantil deu-se em grande parte pelo trabalho realizado com crianças em início de escolarização na E. E. Teotonio Vilela em Uberlândia no período de 1986 a 1991.

Interessada em aprimorar meus conhecimento sobre os caminhos do desenvolvimento infantil, inicialmente, tive contato com as idéias de Le Bouch e, posteriormente, Piaget.

A partir de 92, já como professora da disciplina Motricidade Infantil no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão -, meus estudos se ampliaram na direção de Vygotsky e, depois, Wallon.

Atuando em curso de formação de profissionais para a educação, percebi ao longo dos anos, as confusões e equívocos acerca das teorias citadas, bem como a importância de tal conhecimento para a prática pedagógica do futuro professor de Educação Física.

Tais psicólogos adentraram a cena pedagógica brasileira e as condições sócio-históricas da educação e do povo brasileiro tornaram suas diferentes abordagens em um pano de fundo comum às propostas que saem do plano teórico e fundamentam uma prática confusa, permeada de distorções e enganos.

Percebe-se que é inegável, atualmente, a grande adesão de educadores brasileiros às teorias chamadas construtivistas de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Tão intensa adesão chega a incorporar teóricos distintos quanto ao objeto de estudo e método de abordagem como Piaget, Vygotsky e Wallon.

No entanto, pela própria terminologia é possível perceber a incorporação de várias teorias a um mesmo corpo de conhecimento, já que o termo construtivismo remete aos estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita da pedagoga argentina Emília Ferreiro. Os princípios teóricos pela educadora são os da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Assim as chamadas teorias psicogenéticas (Piaget, Vygotsky e Wallon) sustentam, cada vez mais, as construções didático-pedagógicas dos professores brasileiros. À contribuição de Piaget sobre a gênese e evolução da inteligência humana acrescentasse a instigante abordagem sobre a dimensão social no desenvolvimento psicológico e a psicogênese Walloniana que vê na afetividade o motor de tal processo.

A escalada do construtivismo no debate pedagógico brasileiro fundamentando intervenções e experiências nas escolas não é, porém, algo que possa ser compreendido sem que busque o entendimento das múltiplas determinações - políticas, culturais e econômicas - que, historicamente possibilitaram à teoria em questão firmar-se no universo pedagógico da educação no Brasil.

* Professora do Curso de Educação Física U.F.G./C. AC, mestranda em Educação Brasileira /UFU.

A entrada de idéias sócio-construtivistas no país data do final dos anos 50 quando, segundo Guiraldelli (1990, p. 195), vários textos de Piaget foram traduzidos para o Português.

Neste sentido, destaca-se a obra de Lauro de Oliveira Lima, especialmente o livro *A Escola Secundária Moderna* que traduz para "o plano dos procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Jean Piaget..." (Guiraldelli, 1990, p. 195).

O final dos anos 50 e início da década de 60 ainda assiste ao entusiasmo pelas propostas escolanovistas, bastante difundidas como alternativa de um ensino menos diretivo. O cenário econômico-político-cultural é de grande euforia pelas idéias desenvolvimentistas - industrialização, importação de hábitos e comportamentos, modernização, etc. - como também pelo clima de liberdade e democracia que, aparentemente, prevalecem no Brasil.

As idéias de Piaget, apresentadas por Lauro de Oliveira Lima, acabam proporcionando subsídios de cientificidade ao escolanovismo já que, para o citado autor, o piagetianismo apresenta-se como uma continuidade e uma incrementação à Pedagogia Nova (Guiraldelli, 1990, p. 196) e às idéias de Anízio Teixeira e Lourenço Filho.

O processo de industrialização acelerado no governo JK, porém, traz à tona uma nova abordagem, educacional: o tecnicismo pedagógico que passa, inclusive, a ser adotado como pedagogia oficial compondo, já nos anos 70, grande parte de bibliografias para ingresso na carreira do magistério público.

O regime militar, instalado após o golpe de 64, assumia a ideologia do "desenvolvimento com segurança" e configurou-se ao longo de mais de 20 anos "como uma aliança entre tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional" (Guiraldelli, 1990, p. 166).

Com a ascensão do tecnicismo, baseado na teoria do Capital Humano, segundo princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, o debate pedagógico ficou em grande parte restrito ao debate Skinner X Rogers ou Skinner X Piaget: que representavam as tendências mais modernas em termos educacionais, no Brasil.

É importante ressaltar também o surgimento de uma pedagogia popular, cujos primeiros teóricos - Celestin Freinet e Paulo Freire - defendem a construção de uma educação para a classe trabalhadora e que servisse como alternativa à hegemonia do tecnicismo pedagógico.

Diversas outras correntes e propostas educacionais permearam o universo pedagógico brasileiro a partir dos anos 60 e 70, destacando-se as teorias crítico-reprodutivistas aglutinadas em torno das idéias de Parseron e Bourdieu, Althusser, Illich e Tragtenberg. (Guiraldelli, 1990).

Tais vertentes ganharam espaço no período áureo da ditadura militar, quando junto à supressão das liberdades e tortura e assassinato de militantes de esquerda, o País vivia a euforia do milagre econômico e comemorava feitos esportivos.

Nesse momento, a educação brasileira centrou suas preocupações na busca de alternativas capazes de reverter o fracasso das propostas e políticas e educacionais dos governos militares, que pautou-se pela repressão, privatização do ensino com conseqüente exclusão das classes populares do ensino elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, etc.

Somente a partir do final dos anos 70, com a abertura política e visualização do fim da ditadura é que aparecem possibilidades de mudança teórica na pedagogia brasileira.

A criação de vários cursos de pós-graduação e de vários sindicatos e associações de educadores fez surgir no país, uma comunidade acadêmica que gerou um saldo de uma rica produção teórica no campo educacional.

O início dos anos 80 é marcado, pedagogicamente, pela concepção histórico-crítica que reativa o pensamento marxista e aprofunda sistematicamente suas possibilidades de contribuição para o impasse vivido pela teoria educacional.

Neste sentido, a obra de Demerval Saviani *Escola e Democracia* (1983) é um marco referencial importante. Saviani também realiza um trabalho sobre as principais concepções do pensamento pedagógico brasileiro, alinhando-as em um quadro histórico e desenvolvendo uma explicação filosófica ampla sobre como os processos da luta de classe se inserem nas “pedagogias”.

Outro autor José Carlos Libâneo apresenta a *Pedagogia Crítico-social* dos conteúdos como “uma práxis político-pedagógica articulada com outros movimentos sociais. (...) no sentido da construção de uma sociedade socialista”.

O enriquecimento do debate pedagógico com a aproximação de idéias marxistas, permite a partir dos anos 80 que várias áreas do conhecimento refletissem e repensassem seus métodos e paradigmas.

A Educação Física se insere nesse quadro, inicialmente, ao perceber a situação de “crise epistemológica” (Medina, 1986), onde é esboçado um quadro crítico do paradigma adotado historicamente, - a aptidão física.

Carmo (1985), Bracht (1987), Castellani Filho (1988), Taffarel (1989), entre outros são autores que irão ampliar a discussão sobre a educação física, adotando referenciais marxistas de análise, e iniciando uma comunidade científica, em grande parte, aglutinada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

É necessário compreender que a Educação Física acompanhou todas as tendências educacionais já vividas pelo todo da educação brasileira. Na década de 70, por exemplo, incorporou o discurso escolanovista buscando na chamada psicomotricidade o fundamento teórico que sustentasse sua prática.

A partir da década de 80, ampliou-se o debate com a chegada de pesquisadores estrangeiros nos recém-criados cursos de pós-graduação, destacando-se a presença de Manuel Sérgio com sua *Ciência da Motricidade Humana*.

Nesse momento, assiste-se a chegada no Brasil da pedagogia construtivista, cuja principal elaboradora é Emília Ferreiro. O referencial adotado por Ferreiro é o piagetiano, na análise da evolução da leitura e da escrita infantil.

Paulatinamente, cresce a utilização do referencial piagetiano, agora chamado construtivista, na educação brasileira. Porém, o quadro de abertura política permite a introdução de outros teóricos. Com abordagens dialéticas do desenvolvimento infantil, Vygotsky e Wallon apresentam contribuições que pouco a pouco, vão sendo incorporadas às metodologias de ensino.

A Educação Física tem em Freire (1985) o representante do construtivismo piagetiano. Seu livro *Educação Física de Corpo Inteiro* apresenta os princípios piagetianos do desenvolvimento da inteligência e da representação, associados às idéias filosóficas de Sérgio (), caracterizando-se como uma tendência pedagógica da área.

Já o livro Coletivo de autores (), sustentando-se na *Pedagogia Crítico-social* dos conteúdos, vai incorporar o discurso marxista de Vygotsky e seguidores, destacando-se papel da atividade histórica e coletivamente construída pelos homens.

A revisão bibliográfica permitiu verificar que, apesar do discurso adotado pelo professor de educação física em relação a importância da atividade no desenvolvimento infantil, pouco e superficial é o seu conhecimento sobre as principais teorias a respeito.

Benda (1990), Pavanatti (1994) e outros ao abordar as atividades motoras como ferramenta pedagógica para a aquisição de habilidades cognitivas não se furtam em reconhecer a importância das aulas de Educação Física para crianças em início de escolarização.

Ora, o conhecimento acerca das teorias do desenvolvimento seria o conhecimento indispensável para a efetivação das possibilidades levantadas pelas autoras.

No entanto, a contradição é apresentada por Andrade (1990) e Munhoz (1985) que ao *investigar o nível de conhecimento de professores de Educação Física sobre as teorias de desenvolvimento e aprendizagens motoras*, apontam para a inexistência de um referencial teórico consistente. A relação entre teoria/prática é distante e fundamentada basicamente por uma postura empírica/analítica.

Consideramos, pois, de extrema relevância estudos que investiguem qual o nível de conhecimento acerca das teorias sócio-construtivistas que possui o professor de Educação Física, qual ou quais são suas fontes de consulta e formação, como se dá sua prática dentro de uma proposta sócio-interacionista?

Assim, o objetivo desse estudo é investigar como se dá a prática pedagógica do professor de Educação Física dentro do discurso que abrange as teorias sócio-construtivistas bem como apontar as contradições que se apresentam no sentido de contribuir para a superação de tal *problemática*.

Procedimentos metodológicos

O estudo se pretende exploratório, amparado no referencial dialético no sentido em que, procuraremos, compreender o processo histórico em amplitude e complexidade, focalizando as determinações históricas sob as quais se constrói o objeto de estudo.

Entendemos ser necessário a explicitação das contradições e a visão de totalidade envolvidas no fenômeno a ser investigado para que a pesquisa científica atinja seu objetivo no *sentido do aprofundamento do conhecimento humano com vistas a melhoria da vida do homem*.

Como instrumento de coleta de dados serão utilizados entrevistas semi estruturadas com profissionais de Educação Física da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), da Rede municipal de ensino da Sec. Municipal de Educação (SME) de Uberlândia e da Cooperativa de Ensino Mondragon. Serão feitas também observações de aulas e de reuniões pedagógicas de tais professores.

A análise dos dados coletados será feita a partir do referencial dialético-materialista procurando-se captar as contradições entre teoria/prática bem como desvelar as relações entre o geral e o particular, que envolvem a categoria de totalidade.

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 563 Ap. 01 Centro - Uberlândia/MG - Cep.: 38.400-016

GTT.1.28. A EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANDO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

José Alfredo Oliveira Debortoli¹
Kátia Euclides de Lima e Borges²

Resumo: Este texto é uma síntese do processo de elaboração de uma concepção para o trabalho da educação física com crianças de 0 a 6 anos. A criança é aqui compreendida como sujeito na construção do mundo e do conhecimento, com dignidade humana e social plena. Nesta perspectiva, a educação é percebida como um direito ao qual a educação física deve contribuir para sua fundamentação.

INTRODUÇÃO

Principalmente, a partir do início da década de 80, vem crescendo consideravelmente a demanda por instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos. Tal fato ganhou evidência, de um lado, fruto das transformações socioeconômica em nosso país, não só no que diz respeito ao empobrecimento significativo de nossa população, como também com a modificação das condições de inserção social da mulheres, o que trouxe a necessidade de que as crianças, ainda em sua primeira infância, se inserissem em outras instituições para além de sua família de origem.

De outro lado, deve se ressaltar que tais demandas também se mostram como reconhecimento da infância como um importante período na vida que deveria ser melhor estudado e compreendido. Este movimento vem transcorrendo todo o século XX, impulsionado, principalmente, por estudos como os de Piaget, Freud e Vygotsky, o que vem condicionando a emergência de diversas concepções da formação e do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, a educação infantil é aqui ressaltada como referência ao atendimento institucional de demandas e necessidades básicas, principalmente no que diz respeito às crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda. Deve-se ressaltar, sobretudo, que o reconhecimento desse atendimento é fruto de muita luta, reflexo de um movimento social que passou a demandar o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, que assim foi conquistado e agora precisa ser efetivado e consolidado.

CRIANÇAS BRASILEIRAS E SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO HUMANA

Quando se busca conhecer as condições em que vivem as famílias brasileiras com seus filhos e filhas, constata-se que a sociedade brasileira tem sistematicamente se reproduzido com a marca da injustiça e da desigualdade. Assiste-se, cada vez mais, homens e mulheres, crianças e adultos sendo desapropriados de condições mínimas que possibilitem seu pleno desenvolvimento humano e uma participação social digna.

Segundo a publicação "Professor da Pré-escola" da Fundação Roberto Marinho (1992), dados de 1985 apontaram que 45% da população brasileira constituía-se por menores de 18 anos de idade, sendo que 60% destes viviam em famílias de renda per capita de até meio salário mínimo. Este quadro, retrata a alarmante condição de pobreza em que, já há algumas décadas, nascem e vivem grande parte das crianças brasileiras.

De acordo com os dados da FEA-USP (1986), 20% das famílias brasileiras vivem em condição de extrema pobreza, sendo a mortalidade infantil da ordem de 97 obtos em cada mil

1 Professor da Escola de Educação Física da UFMG, Mestre em Educação pela FAE/UFMG

2 Professora da Escola de Educação Física da UFMG, Mestre em Educação pela American University

crianças nascidas. Estima-se, ainda, cerca de 7 milhões de crianças abandonadas. Quanto à organização dessas famílias que vivem em condições de pobreza, ressalta-se que todos se vêem implicados na luta pela sobrevivência comprometendo significativamente a possibilidade de escolarização. Segundo FAUSTO E CERVINI (1991: 36), cerca de 20% das crianças brasileiras ou realizam outras atividades conjugadas com a escolar, ou simplesmente estão excluídas da escola (dados de São Paulo e Recife - PNAD do período de 1981 a 1988).

Este estudo realizado por FAUSTO E CERVINI (1991), procura estabelecer uma análise da participação de crianças no mercado de trabalho e da frequência à escola relacionando estes elementos aos recursos das unidades familiares a que pertencem essas crianças. Embora estes autores façam sua análise do trabalho infantil e conseqüente evasão da escola a partir da idade de 10 anos de idade, apontando um crescimento progressivo da não frequência à escola, trazem algumas pistas que nos possibilitam estabelecer outras relações, principalmente no que diz respeito ao fato de que o trabalho infantil tem se manifestado cada vez mais precocemente: principalmente, quando prestamos atenção em outras formas de economia informal, causando um reflexo imediato na entrada, frequência e permanência das crianças na escola.

Tem-se, assim, como forma de organização familiar, grande parte das crianças aos cuidados de irmãos mais velhos, vizinhos e parentes; ou desde cedo (5.6, 7 anos de idade) trabalhando (muitas vezes em detrimento da escola), ou ainda, pedindo esmolas nas ruas, prostituindo-se, envolvendo-se com o tráfico de drogas, o que podemos reconhecer como um processo de encurtamento de seu tempo de infância, ou, como ressalta José de Souza MARTINS (1990), um processo de profunda brutalização das relações sociais. Ainda citando FAUSTO E CERVINI (1991: 19), estes autores observam que *a pobreza (...) obriga as famílias a adotar formas de comportamento que incluem a oferta de mão-de-obra dos filhos menores de idade.*

Nessa perspectiva, como observa Ângela BARRETO (1995), se, por um lado, se deve reconhecer que afeto e carinho não podem ser instituídos por leis, por outro lado, direitos sociais como cuidado, alimentação, saúde e educação são responsabilidades obrigatórias dos adultos e do Estado para com as crianças. Nesse sentido, fruto de um conjunto de debates e pressões de setores organizados da sociedade civil, a mais recente constituição brasileira (5 de outubro de 1988) incluiu a obrigatoriedade de assegurar um conjunto de direitos para as crianças como cidadãos sociais, que ganhou forma como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, como na maioria das vezes as análises governamentais não contam com informações adequadas, ou mesmo, não possui um conjunto de políticas públicas realmente voltadas para ações sociais concretas e consistentes, acompanhamos, no máximo, à emergência de uma série de programas assistencialistas que pouco ou nada alteraram as condições de vida das famílias e das crianças que vivem em condição de pobreza.

Como ressalta FAUSTO E CERVINI (1991:18),

não obstante, o desenvolvimento deste debate (as políticas sociais e econômicas que dominaram a década de 70 e suas conseqüências: o aumento da pobreza e das desigualdades sociais e o surgimento de problemas como dos "meninos de rua"), e paralelamente, a emergência de programas inovadores, tanto governamentais como não-governamentais, não foram acompanhados por uma produção ou análise de informações adequadas a tal fim. (...) Embora isto não tenha impedido que mudanças significativas fossem registradas na consciência da sociedade e nas diversas formas de intervenção programática, conduziu a algumas confusões conceituais sérias e ao conseqüente ocultamento de aspectos relevantes da realidade.

Partindo dessa óptica, o que se pode constatar, no âmbito dos direitos, quanto a condições dignas de saúde, educação e formação humana, é que o conjunto da sociedade brasileira tem assistido, quase que passivamente *(o que também significa participação na*

produção de marginalizados, ainda que na forma de omissão), grande parte de nossas crianças percorrendo caminhos, reconhecidamente inadequados às necessidades da vida infantil.

No texto da Constituição Federal de 1988 está ressaltado o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança e ao adolescente *o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária*. Por isso procuramos ressaltar que na implementação e consolidação desses direitos a educação adquire importância fundamental. Assim, *o dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos*. Mais uma vez colocamos em relevo que nas últimas décadas está havendo uma tendência mundial de crescimento nas demandas de atendimento às crianças nos primeiros anos de vida, principalmente com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, assim como, no reconhecimento da sociedade da importância das experiências da infância para o desenvolvimento infantil.

Entretanto, se por um lado, como está ressaltado no Professor da Pré-escola/Fundação Roberto Marinho (1992), principalmente com o grande avanço das teorias ligadas à psicologia do desenvolvimento e das teorias psicanalíticas, se tem buscado reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, desejos e conhecimentos, por outro lado, o que se pode constatar é que a grande maioria da crianças brasileiras que possuem menos de 7 anos continuam fora da escola, ou quando tem acesso à escola, esta não possui um projeto educativo adequado às necessidades das crianças de 0 a 6 anos em relação a um desenvolvimento humano, cultural e social pleno.

UMA CONCEPÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já referido anteriormente, a Educação Infantil é compreendida no Brasil como o atendimento institucional-educacional às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, constituindo-se na primeira etapa da educação básica, para a qual tem se buscado formular teorias pedagógicas e ações educativas voltadas para as demandas e necessidades próprias a essa idade.

Todavia, segundo Ângela BARRETO (1995), de uma forma geral, deve-se ressaltar que ainda se faz hegemônica na educação da criança de 0 a 6 anos uma concepção compensatória, centrada quase que exclusivamente nos cuidados básicos com alimentação e saúde, o que, na maioria das vezes, traz consigo um discurso paternalista voltado para a suplência de deficiências preconcebidamente geradas por um meio social pobre. Nesse sentido, a educação infantil demanda uma transformação radical.

Principalmente a partir Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989) e, no Brasil, como já ressaltado com o movimento de conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente (1988), tem-se buscado efetivar uma **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, tendo como projeto a implementação de uma proposta de educação infantil coerente com uma nova concepção de criança, esta tomada como sujeito com dignidade social.

Nessa perspectiva, a consolidação de quaisquer propostas envolve o enfrentamento de questões e desafios como a expansão do número de crianças atendidas, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, como também, e prioritariamente, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil proposta pelo documento do MEC (1988): *a criança é concebida como um ser humano completo, em processo de desenvolvimento, e, como todo ser humano, um sujeito social e histórico, que pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, mas que também o marca*.

Segundo Ângela BARRETO (1995), este documento aponta em sua concepção educativa, duas diretrizes básicas; uma pedagógica e outra voltada para uma política de qualificação de recursos humanos.

Enquanto diretrizes pedagógicas, estas requerem a implantação de ações sistematizadas que possam orientar propostas pedagógicas fundamentadas em uma concepção ampliada de criança e educação infantil e nos conhecimentos produzidos sobre os processos de desenvolvimento e da aprendizagem nos primeiros anos de vida, indissociável do compromisso de proteção e cuidado (alimentação, saúde, educação, etc) com criança, garantia de uma qualidade de vida digna.

Nesse sentido, esta POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, tem buscado, enquanto discurso educativo, favorecer o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões (físico, emocional, motor, intelectual, social, etc). Todavia, como observa BARRETO (1995), o que ainda se pode constatar é uma precária incorporação da dimensão educativa nos objetivos de atendimento, com poucas condições por parte das creches e pré-escolas de reflexão, avaliação, como também, transformações nos rumos das ações.

Assim, outra diretriz fundamental, imprescindível ao desenvolvimento de uma Política de Qualificação é a garantia de implementação da formação profissional. Ou seja, as diretrizes pedagógica só poderão ver-se concretizadas se estas vierem acompanhadas de condições efetivas de desenvolvimento. A concretização do direito de uma educação infantil de qualidade demanda o desenvolvimento de uma política de formação e a valorização do profissional que atua nessa área, estimulando inclusive o desenvolvimento de ações educativas e a produção científica nessa área, produção na qual devem participar os profissionais que a consolidarão cotidianamente.

Busca-se sobretudo romper uma determinada política de ação na qual alguns iluminados concebem e outros profissionais (tornados com o tempo desqualificados) executam. Demanda-se a construção partilhada do conhecimento onde os envolvidos sejam capazes de criticá-lo, reavaliá-lo e adequá-lo a realidades próprias, culturalmente específicas.

Nessa perspectiva, em linhas gerais, pode-se identificar como obstáculos a serem ultrapassados, alguns dos elementos que dificultam a elaboração, viabilização e implementação de propostas para a Educação Infantil: a deficiente qualificação do quadro docente, a inadequação da linguagem e das metodologias utilizadas e, principalmente, o desconhecimento da realidade das crianças atendidas e das diferentes transformações experimentadas ao longo de seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação na construção do mundo.

Como, então pensar, um projeto de educação infantil que contemple uma compreensão ampliada de criança e infância, assim como de seus mecanismos de participação na sociedade?

O que se pode perceber até então é uma vinculação das teorias pedagógicas a concepções que naturalizam o tempo da infância e associam-no a um projeto a ser alcançado. A criança é vista apenas como um vir-a-ser, alguém sem dignidade no presente, cuja participação na produção da sociedade e da cultura ficam adiadas para um tempo distante.

Cabe-nos, aqui, tratar o desenvolvimento/formação humana, que engloba questões fundamentais como a saúde e a educação, como um direito, o que inclui sentidos e significados históricos e sociais, muito além de um processo linear e evolucionista, cujo adulto é o modelo a ser alcançado e para o qual a criança deve ser preparada.

Segundo Solange Jobim e SOUZA (1996: 40), a psicologia do desenvolvimento tem se colocado como uma parte das ciências do comportamento que pretende observar e medir as mudanças que ocorrem nos indivíduos ao longo de sua vida. Consequentemente, a compreensão do desenvolvimento humano coloca-se como um processo orgânico decorrente de fatores naturais, independente de motivos políticos e ideológicos.

Entretanto, mesmo com todo esforço teórico de determinadas concepções do desenvolvimento humano em garantir uma neutralidade político-ideológica, estas mostram-se profundamente marcadas pela sociedade em que se insere e reflete suas contradições. Nesse sentido, se por um lado, as descrições científicas do desenvolvimento humano colocam-se como compreensão dos processos de desenvolvimento, por outro lado acabam por estruturar-se como referência na formulação de ideais para o desenvolvimento humano, providenciando os próprios meios para realizá-los. Como ressalta Solange SOUZA (1996: 41).

Passa assim a moldar comportamentos (cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais ...), e ainda faz com que estes emergam cada vez mais cedo; de acordo com expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

É preciso, pois, ter atenção para uma das características fundantes das teorias do desenvolvimento, a partir do final do século XIX: o engendramento de conceitos universalizantes e suas abordagens teleológicas. Dessa forma, quando se pensa a educação de crianças e adolescentes, deve-se ter em mente que apesar da infância ser um dado etário/natural, a criança é fundamentalmente um sujeito inserido na história em relação constante com o universo social e cultural, determinando-o e sendo por ele determinado.

Busca-se, nesse sentido, como propõe Solange SOUZA (1996), uma mudança radical de ênfase. A formação humana (desenvolvimento, aprendizagens, experiências, possibilidade plena de expressão, etc) entendida como processo de liberdade; onde os educadores devem ousar ir ao encontro da linguagem como expressão criativa do ser, onde o sujeito não é anulado, nem se desfaz.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando nos empenhamos em pensar a educação infantil - concebida a partir de uma perspectiva integrada, ampliada, historicizada - e o lugar que a educação física ocupa nesse contexto, passamos a ter em mente a necessidade de ressignificação da visão e do lugar ocupado socialmente pela criança; de sua formação e desenvolvimento, suas aprendizagens e compreensão de mundo; de sua expressão como sujeito e não mais um ser passivo e manipulável; criança-sujeito de desejos, experiências, história e cultura, o qual se constitui em uma subjetividade completa e própria.

Todavia, o tema da educação infantil tem se mostrado como um campo amplo e complexo. Existem certamente diferentes posições teóricas que apontam diferentes objetivos e estratégias de ação pedagógica e concepções das aprendizagens e do desenvolvimento humano. De tal contexto, com suas contradições, a educação física certamente não ficaria impune.

Atentos às construções históricas das concepções pedagógica instituídas ao longo do século XX, pode-se observar em relação às visões de criança e infância, uma tendência a se estabelecer, fragmentadamente, os objetivos da educação infantil, focalizando o desenvolvimento de habilidades e comportamentos ora na área cognitiva, ora na dimensão afetiva, ora voltada para o desenvolvimento psicomotor, ora a somatória de tudo isso, esvaziando o entendimento do processo de formação humana de um ser que é total e multidimensional.

Os processos pedagógicos, de uma forma ainda hegemônica, têm sido abordados de uma maneira funcionalista, ou seja, como processo indispensável e responsável pelo desenvolvimento de habilidades necessárias para que os "indivíduos" possam se adaptar às demandas da sociedade. Assim, um "indivíduo" bem educado é alguém bem adaptado e pronto para competir pelo lugar social que corresponde a essas habilidades adquiridas, ou seja, alguém bem desenvolvido cognitivamente, emocionalmente estável e psicomotoramente hábil.

Nessa perspectiva, o processo educativo, principalmente voltado para as crianças das camadas populares, tem assumido historicamente características compensatórias e

assistencialistas, distante de ser um processo de conquista de autonomia e liberdade. O que aqui se propõe, fundamentalmente, é uma inversão desse olhar. Propõe-se uma concepção educativa emancipatória voltada para o atendimento de direitos e construção da cidadania. Por essa razão, educação, cuidado e proteção colocam-se indissociáveis e constituem o projeto de educação infantil.

A educação física, por sua vez, historicamente, também, tem restringido suas abordagens do desenvolvimento e da formação humana. Herdeira de uma perspectiva moderna de sociedade, marcada ideologicamente ao longo do século XX por projetos sociais evolucionistas e positivistas teve grande parte de suas construções teóricas voltadas para a adaptação às expectativas dos modelos de sociedade vigente.

Nessa perspectiva, as diferentes propostas pedagógicas para a educação física também acompanharam as referências educativas desse modelo social hegemônico que sempre projetou na criança seus ideais e valores: Ideais de um discurso adulto-masculino-racional, de uma raça pura e saudável, de uma sociedade higienizada, de uma população forte, de um povo disciplinado e domesticado e de indivíduos eficientes, o que atualmente também encontra sintonia com um projeto social globalizado, que em nada reconhece ou possibilita a constituição de sujeitos críticos, capazes de propor uma nova ordem ou transformação das formas de produção e de convívio humano.

A educação física infantil, nessa mesma ordem, tomando "naturalmente" o universo infantil como um "estado orgânico", em muito contribuiu para a continuidade da visão de criança como ser sem expressão na dinâmica social, pronto para ser moldado de acordo com determinadas demandas específicas do projeto de desenvolvimento social hegemônico. Conseqüentemente, viu-se limitada, enquanto proposta de formação e educação, aos aspectos psicomotores e morais, presa a concepções do desenvolvimento humano etapistas, com tendências universalizantes.

Nessa perspectiva, o movimento é focalizado, acentuado na sua forma física, relacionando-o como uma necessidade básica dos homens de desempenho social e, por sua vez, hiperestimando o papel da educação física e sua responsabilidade na promoção desse desenvolvimento. Carrega consigo uma certa idéia de que se a criança não fizer aula de educação física ela não vai se desenvolver psicomotoramente de uma forma adequada. Entretanto, quando vemos nas ruas crianças que, provavelmente nunca fizeram educação física (ou tiveram um rápida experiência) pegando trazeira em ônibus, jogando capoeira, fugindo habilmente da polícia, pode-se perceber como é pobre esse discurso desenvolvimentista da educação física.

Certamente, o movimento, enquanto linguagem e expressão humana está presente em todos os momentos da vida dos seres humanos, independentemente da educação física e muitas vezes até, "apesar" da educação física, pois o que se pode observar é que esta tem assumido características domesticadoras e disciplinadoras, banalizando determinadas formas de competição, esforço individual, vitórias e fracassos, como se estes fossem dados naturais e não questões culturais enraizadas na sociedade moderna que incorpora todo um conjunto histórico-ideológico.

Entretanto, se ressaltamos que o movimento humano independe da educação física para se desenvolver, talvez devamos completar dizendo que, com ela (enquanto possibilidade de apropriação de conhecimentos produzidos pelos homens e construção de novos, assim como vivência e partilha da corporeidade humana), este movimento pode se dar de uma forma ainda mais rica. Ou seja, a educação física pode representar um espaço de experiências e conhecimentos onde os sujeitos possam compreender seu movimento de forma consciente e criativa.

Todavia, se a educação física relaciona-se intrinsecamente com o movimento produzido pelos homens (histórica, social, biológica e culturalmente), cabe perguntar, *quais os sentidos e os significados que esse movimento assume na vida dos seres humanos?*

Nesse sentido, como observa Solange SOUZA (1996 :48), se é a linguagem (enquanto expressão plena do universo humano) o que caracteriza e marca os seres humanos, trata-se, então, de restaurar no interior das teorias do desenvolvimento e da formação humana aquilo que concretamente poderá orientar e referenciar as possibilidades da ação pedagógica e particularmente da educação física.

A educação física, assim, poderá encontrar o lugar social de sua ação, e compreender as formas que a linguagem humana pode assumir na constituição do sujeito, onde o corpo e os movimentos possam ser percebidos como ponto de partida fundamental na produção de sentidos, foco para qual o jogo, a criatividade e o pensamento crítico convergem e refletem.

Nessa perspectiva, a linguagem e a ludicidade (linguagem lúdica) são a própria expressão do desenvolvimento da criança. Pensamos assim um processo educativo da educação física centrado na dimensão lúdica do movimento humano. A criança na expressão de sua ludicidade dá significado ao seu universo cotidiano. Ao criar sentidos, ela cria o mundo. A criança conhece o mundo enquanto o cria, como também é criada por ele.

Assim, sem banalizarmos ou infantilizarmos o brincar, associando-o a um abstrato universo infantil, o ressaltamos, aqui, como um dos conhecimentos fundamentais da educação física, no qual vêm-se incorporadas as dimensões da fantasia, da imaginação e da criação, ou seja, elemento no qual se instaura a *linguagem lúdica*. Ainda citando Solange SOUZA (1996: 51), para a criança o brincar é uma necessidade. Nele ela busca satisfação de seus desejos imediatos. No brincar ela enfrenta a tensão entre os seus desejos e o fato objetivo de não poder ter tudo o que quer. A imaginação é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Como assinala VYGOTSKY (1988: 110).

No brincar (...) os objetos perdem sua força determinante. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê. (...) A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado dessa situação.

Tais questões são fundamentais na medida em que as teorias do desenvolvimento, como ressalta Solange SOUZA (1996: 54), tem privilegiado sua atenção apenas nas experiências racionais da criança. De outro ponto de vista, a vivência lúdica é possibilidade de ruptura, de transformação, condição indispensável de se expressar como sujeito no mundo. Aqui o movimento é pensado como expressão de sentidos que se manifesta tanto na sua dimensão motora, como na elaboração de experiências e formas de participação no mundo. Como ressalta Gilles BROUGÈRE (1994: 97),

trataremos aqui da brincadeira humana que supõe contexto social e cultural. É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portando de cultura.

Assim, quando a criança brinca ela progressivamente vai elaborando seus comportamentos e sua relação com o universo em que ela se constitui. Toma, progressivamente, consciência das regras e dos valores de convívio com a realidade, colocando-se como possibilidade de interpretação e representação da realidade. Entretanto, no senso comum, a

relação da criança com o brincar tem sido identificada com momentos de fantasia, prazer, descompromisso, e não seriedade.

Dessa forma, nos espaços pedagógicos onde a brincadeira e a ludicidade poderia estar sendo vivenciada e promovida como elemento fundamental do desenvolvimento e formação humana, quando acontece, tem sido utilizada secundariamente apenas como suporte de outras supostas aprendizagens cognitivas. De outro ponto de vista, como ressalta Gisela WAJSKOP (1995: 26),

a criança desenvolve-se pela experiência social (...). Essa definição de brincadeira como atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, é que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola. Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores ... que nela interagem cotidianamente.

O que se pode perceber é uma infantilização da criança tratando-a como se vivesse em um mundo irreal e isolado, e principalmente tendo como referência um mundo extremamente lógico-racional (expressão da "maturidade" adulta), desprezando quaisquer outras possibilidades de expressão da racionalidade humana, que nascem fruto de nossas experiências éticas e estéticas. Como observa PERROTI (1990: 20),

A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. (...) Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos "improdutivos". O lúdico dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção.

Promove-se a desqualificação da ludicidade humana e conseqüente desvalorização da criança, de seus conhecimentos e experiências. O que se observa a partir de então é uma imposição à criança de comportamentos e aprendizagens que correspondem às expectativas e demandas do conjunto social e cultural hegemônico.

Nessa perspectiva, há uma tentativa permanente de moldar e lapidar a criança, que assiste de forma passiva à desvalorização de sua participação na sociedade, consumidora de um mundo ao qual ela só tem acesso se aprender aquilo que lhes for ensinado. A criança tem sido, sistematicamente, concebida como um ser passivo ante a cultura, através da qual os adultos direcionam seus aprendizados, suas experiências e sua assimilação do mundo.

Propomo-nos, nesse sentido, enquanto parceiros de reflexão dos conhecimentos acerca das crianças brasileiras, participar da construção coletiva de uma proposta para educação infantil, na qual o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro de nossas discussões, onde elas possam efetivar-se sujeitos de suas aprendizagens, condição de autonomia e ponto de partida para a consolidação do direito a uma formação humana ampla.

Referências Bibliográficas:

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org). **O Trabalho e a Rua: crianças no Brasil urbano dos anos 80**.
- MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos Inocentes**. São Paulo: Ilucitec, 1990. e adolescentes

- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In. BELINKY, Tatiana (org). **A produção cultural para criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA/FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.
- SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a psicologado desenvolvimento. In. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.
- VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

Endereço: José Alfredo Oliveira Debortoli

Rua Madureira, 622, B. Aparecida. BH/ MG - CEP. 31235-100 - - Tel. (031) 446 0753

GTT,1.29. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira*¹
Luciane Paiva Alves de Oliveira**

Resumo: O presente trabalho objetiva relatar as experiências de uma equipe de extensão do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, vinculada ao PROLICEN/96, através do projeto "A educação motora como facilitadora do desenvolvimento de crianças de creche alternativa", junto ao movimento de moradores representado pela Creche São José, na Vila Oficinas em Curitiba. Neste projeto a Educação Física se inscreve numa perspectiva de construção da cidadania a partir das práticas corporais historicamente produzidas no contexto de uma sociedade de classes.

1. A educação de crianças da classe trabalhadora: uma negação histórica.

Já é de domínio público o total abandono da infância pelas políticas públicas e pela iniciativa privada. Pela própria lógica impressa numa sociedade excludente, discriminatória, marginalizadora, que tem como sua marca registrada uma das piores distribuições de renda do mundo, além de uma ausência quase total de referências institucionais, esse fato passa a ser quase que como uma extensão "natural" do dia-a-dia. É a materialização sócio-institucional de que as pessoas vencem pelo seu próprio esforço; logo, se elas "fracassam", nada mais é do que sua própria incompetência ou limitação que se manifesta. Essa tese liberal ecoa como uma sinfonia aos ouvidos dos arautos da modernização, da globalização, da universalização do consumo. Como reforço a esse quadro temos uma história marcada pela divisão da sociedade em classes e a marginalização da maior parte da população brasileira. A história política brasileira desde os tempos da colônia, é pródiga em mostrar que o poder constituído sempre esteve a serviço das classes dominantes e que, de resto, a lei é apenas a consubstanciação do domínio das elites econômicas (Quirino e Montes, 1987).

Dentro deste quadro, não é de estranhar o abandono da infância no Brasil. Abandono que se manifesta nos índices de mortalidade, trabalho e prostituição infantis, de violência contra crianças, de desnutrição, enfim, de falta de políticas para a educação e a saúde das crianças oriundas das classes trabalhadoras. Nesse universo de problemas, a falta de oferta de atendimento à criança na primeira e segunda infância (educação infantil e elementar) é apenas uma face do gigantesco descaso e falta de vontade política dos órgãos governamentais e do desinteresse do conjunto da sociedade.

Dentro deste contexto a educação assume uma importância redobrada, tanto por transmitir às classes trabalhadoras a produção histórico-cultural da humanidade, quanto para preparar para o exercício da cidadania. Cidadania entendida como participação efetiva, ativa, consciente e crítica no universo dos conflitos sociais.

Mas, de forma geral a educação é entendida como o espaço da escolarização, que é, efetivamente, um dos meios sociais de educar. Não raro se esquece que a educação enquanto

1 * Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR; Mestrando em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP.

** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR; bolsista-licenciatura (PROLICEN/96); monitora da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física da UFPR (1997).

Participaram ainda do projeto que originou este trabalho as bolsistas: Alessandra Souza da Silva, Rosimara Corrêa Bielha e Soraia Baraquêth Gambôa, acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR.

prática social se manifesta das mais diversas maneiras, nas mais diversas situações. No caso das creches comunitárias, elas se tornam um espaço de exercício da cidadania das comunidades que às mantêm, uma vez que precisam se organizar por conta própria para fazer frente a já citada ausência do poder público na solução de seus problemas. A atuação da Universidade junto a essas comunidades tem como premissa básica o retorno à sociedade daquilo que se produz a nível interno. Tem ainda, o valor de servir como campo de preparação profissional do licenciando, naqueles espaços onde a realidade social se mostra sem máscaras ou enfeites. Essa proposta assume, portanto, o papel de educar no sentido político do termo, uma vez que a atuação junto a direção das creches comunitárias representa uma possibilidade de discutir questões como autogestão, organização popular, cidadania, dentre outras.

2. O papel da Educação Física na construção da cidadania.

Certamente por conta de sua própria institucionalização histórica, a partir da organização da escola, do clube e do aparelho militar como sustentação do Estado burguês, a Educação Física nunca tenha se valido de grandes esforços para pensar a realidade do cotidiano da grande maioria da população brasileira. Desde os métodos ginásticos e suas abordagens militar e higiênica (Soares, 1994), passando pela esportivização das práticas corporais (Bracht, 1992), o que se vê no processo histórico é a institucionalização de uma prática a partir do ponto de vista da elite hegemônica. Em momento algum da história da Educação Física no Brasil esta prática social esteve direcionada, ou sequer próxima, dos interesses das classes trabalhadoras, no sentido mais largo apontado por Thompson (1997, p. 9). As tentativas de "massificar" a prática de atividades físicas sempre se deram pelo veio populista, vivadas pelas perspectivas reprodutivas do *status quo*.²

Essa constatação nos leva a inferir o quanto essa área de conhecimento se debate quando se defronta com a experiência concreta vivida pelas classes trabalhadoras. Não se trata apenas de uma *mea culpa* estéril e pueril, mas de um registro vivo, histórico, das dificuldades que seus profissionais têm e terão para implementar uma abordagem científica das atividades corporais numa perspectiva crítica, para além das abstrações de toda ordem. Pois, é na radicalidade da experiência humana no mundo que se constrói a história. E essa radicalidade se desenvolve e manifesta através do corpo, não enquanto depositário de nossas mazelas humanas, mas enquanto totalidade fundante da práxis humana. Essa dimensão crítica negada historicamente pela Educação Física - como, de resto, pela educação e a ciência de modo geral no Brasil - ganhou seus contornos no início do década de 80, a partir das abordagens críticas da educação física.³ Nesse período foi iniciado um amplo movimento de *redefinição crítica* da Educação Física, a partir de uma produção acadêmica que tem como horizonte as relações sociais e seus determinantes estruturais (Medina, 1983; Kunz, 1991; Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992).

Mas, pouco ou nada tem mudado em termos de ação, uma vez que os paradigmas do esporte e da saúde estão enraizados no imaginário dos profissionais da Educação Física. E mesmo os cursos de formação de professores são ainda orientados por esses paradigmas, o que representa a manutenção histórica de um determinado estado de coisas. Isso diz respeito ao distanciamento da realidade da maior parte da população brasileira, à elitização de suas práticas e, finalmente, a subserviência dessa área a um modelo social calcado no individualismo excludente.

2 Lino Castelani Filho (1988), Carmem Lúcia Soares (1994) e Yara Carvalho (1995), são alguns dos estudiosos que apontam para a institucionalização da educação Física no Brasil, indicando, inclusive, seu aporte ideológico.

3 Ver: Consenso e Conflito na Educação Física Brasileira (1994), de Vitor Marinho de Oliveira.

estigmatizador e reificador. Assim, a prática de atividades físicas, e mesmo as discussões acerca das atividades corporais, se dão num círculo de iniciados, de privilegiados. Nosso modelo de disciplina corporal não foge muito das perspectivas vitorianas apontadas por Foucault (1985)⁴ e nossa abordagem do corpo se circunscreve a sua possibilidade biológica. Reforçamos cotidianamente os estereótipos de classe, de sexo, de raça, quando apontamos para nossos alunos a *performance*, o rendimento, a otimização do resultado ou a importância de uma dieta balanceada, de exercícios físicos moderados, de uma maior *qualidade de vida*. Como se pudessem existir esses pressupostos ou esses objetivos sem a alimentação diária, sem uma habitação adequada, sem saneamento básico, sem educação básica, sem proteção à gestante e à mulher trabalhadora. É a Educação Física a serviço das ideologias, não somente sexistas (Romero, 1993) mas, eugênicas, racistas, classistas. É a Educação Física a serviço dos *modus vivendi* neoliberal. A serviço do individualismo e não, da individualidade, do *apartheid social*. Teria a Educação Física condições de reverter esse quadro? A resposta é sim! Mas, para isso é necessária uma reorientação no seu papel social, uma redefinição de seus paradigmas.

Numa perspectiva educativa, baseada na realidade da classe trabalhadora, a Educação Física pode ser reorientada no sentido de formar para o exercício da cidadania plena. Cidadania entendida como a “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”. (Demo, 1995). Plena, no sentido apontado pelo mesmo autor de negar a cidadania assistida, de viés assistencialista, e a cidadania tutelada, aquela conferida como uma dádiva da elite (p. 6-7). Pois, é no corpo do homem, sujeito histórico, que se inscreve sua possibilidade emancipatória. Possibilidade que se busca na alteridade, elemento fundante de uma sociedade com igualdade de oportunidades e condições de exercício da cidadania. Alteridade que se materializa na compreensão que o sujeito desenvolve do “outro” como semelhante e não, como um “adversário a ser abatido”. (Brunhs, 1993). A possibilidade concreta de emancipação se dá a partir da possibilidade de participação, tendo sido esta, historicamente negada para o conjunto da classe trabalhadora.

O corpo humano que tomamos como objeto de estudo é um corpo histórico, cultural, carregado de subjetividade. Por isso a intencionalidade deve marcar a intervenção da Educação Física nas práticas corporais da classe trabalhadora. Intencionalidade que reflete um movimento humano que é consciente (Kolyniak Fº, 1995), que não pode ser reificado para não perder sua humanidade.

Portanto, as atividades corporais assumem a dimensão ética do reconhecimento do outro enquanto sujeito histórico e das contradições que uma sociedade de classes imprime no convívio social, manifestas na história e na cultura. O movimento, o brinqueado, o jogo e as demais formas de manifestação corporal, para muito além das atividades físicas, podem potencializar o desenvolvimento do sujeito na direção de um compromisso de classe, que passa pelo seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e aponta para sua autonomia e consciência. *Autonomia compreendida para além dos limites das abordagens reducionistas psicomotoras*, centradas no indivíduo descolado da realidade social (Lapierre & Aucouturier, 1987). Pois, enquanto se desenvolve como totalidade, o corpo que se movimenta, que se expressa, confere significado à cultura, à história, ao homem. E, o homem dotado de autonomia, com capacidade de participação e organização, é condição básica para o rompimento com uma organização social que privilegia e perpetua injustiças de toda ordem. Inscrever a Educação Física dentro de uma abordagem de cidadania significa lança-la ao desafio de contribuir significativamente para essa

4 Michel Foucault orienta boa parte de sua produção intelectual para o estudo da relação existente entre sexualidade, saber e poder. As interdições sociais referentes à sexualidade (e a o enquadramento do corpo em sua totalidade) fazem parte de uma dimensão bem mais ampla que se refere à manutenção da ordem burguesa (poder) a partir da manipulação e do controle do conhecimento (saber).

ruptura, a partir das práticas corporais, elo primeiro, e dos mais importantes, de ligação do sujeito com o mundo concreto.⁵

3. Educação Física e cidadania: uma intervenção possível.

Este projeto pretendeu apontar a dimensão comunicativa do corpo no contexto das relações sociais como fundamental para que o homem se perceba enquanto sujeito e cidadão, crítico e participativo. É através do corpo e, conseqüentemente, dos significados dos movimentos corporais na sociedade, que o homem é e está no mundo (Kolyniak Filho, 1994). Sua linguagem corporal traz em si a materialização das representações sociais no que diz respeito a valores éticos, ao mesmo tempo que dá significado a estas representações.

Dessa maneira, a partir de um meio sócio-econômico desfavorecido e marginalizado, o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com crianças de creches comunitárias se reveste de vital importância para que estas possam ter contato com profissionais qualificados e acadêmicos preparados a atender suas necessidades de desenvolvimento corporal, o que potencializará o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais etc (Coletivo de Autores, 1992).

Uma vez que se reconheça enquanto pessoa, que está no mundo e é humana, com tudo que implica esta percepção, a criança terá a possibilidade de se desenvolver de forma equilibrada em sua totalidade podendo, a partir dos pressupostos do desenvolvimento humano e da sociedade, atuar de forma participativa, primeiro passo de uma educação política para a cidadania (Freire, 1988).

Assim a educação motora se inscreve numa perspectiva ampla, denominada por Daólio (1995) de plural, justamente por abranger as dimensões biológica e cultural do homem - ainda que essa abordagem não considere o conflito inerente a uma sociedade de classes. Representa uma possibilidade de se desenvolver a corporalidade da criança numa perspectiva histórica, sem contudo, negar sua dimensão biológica. A dimensão biológica deve ser abordada naquilo que é específico do desenvolvimento neuromotor da criança, sem esquecer que este desenvolvimento se dá pela conjugação de fatores de ordem sócio-econômica (desnutrição, fome, doenças infantis etc.). Dessa forma, se fecha o ciclo onde o homem, atuando sobre o meio transforma as condições de sua existência, sem um a priori evolutivo, de caráter biológico. A criança deve desenvolver sua corporalidade a partir da intervenção de profissionais preparados a explorar ao máximo suas potencialidades. Numa comunidade marginalizada, sem acesso aos bens culturais e à informação, aspectos como sexualidade e saúde são algumas possibilidades de intervenção. Mas, para muito além de reducionismos de caráter higienista (Soares, 1994), as manifestações corporais indicam o todo complexo que representa a cultura, pela diversidade de formas pelas quais podemos nos expressar corporalmente. O desvelamento e a compreensão de sua linguagem corporal, bem como, o reconhecimento do outro enquanto sujeito, representam uma possibilidade ímpar de a criança desenvolver suas possibilidades de conviver no espaço social. O desenvolvimento de uma

5 Várias tentativas tem sido feitas de se reorientar os saberes afeitos à Educação Física, sem contudo, negligenciar suas abordagens clássicas. O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, a partir de um grupo de professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, tem procurado integrar a prática de "atividades físicas" a uma perspectiva mais ampla de prática corporal, que considere as relações corporais historicamente construídas, para além do jogo, do esporte, da ginástica e da dança. Essa perspectiva aborda as possibilidades corporais mais amplas do homem, como as relações de gênero, sexo, etnias, classe sociais, os estereótipos e preconceitos que as cercam, e as possibilidades de desenvolver o educando a partir da totalidade do seu corpo enquanto comunicação com o mundo. Essa abordagem necessariamente inscreve a educação física numa dimensão multidisciplinar, uma vez que, o paradigma da motricidade humana não dá conta da complexidade das manifestações corporais do homem.

perspectiva de alteridade certamente potencializará a possibilidade de uma educação voltada para o pensar eticamente as relações sociais, a partir de sua condição de excluída. Daí decorre a formação do pensamento crítico, elemento fundamental de participação e compreensão da realidade (Silva, 1986).

Nessa perspectiva, as atividades corporais são entendidas como elemento fundamental de comunicação dos homens entre si, a partir dos códigos corporais - linguagem. A apropriação desses e de outros códigos estruturarão a percepção da realidade por parte dos alunos, propiciando seu reconhecimento como sujeito histórico. Esse reconhecimento e a apropriação dos códigos de comunicação, por sua vez oportunizarão ao sujeito produzir história própria - trabalho. A partir de sua inserção no mundo do trabalho as relações de dominação material e simbólica se clarificam - poder. A conjugação desses três elementos estruturantes oportunizará o desenvolvimento da “competência de fazer-se sujeito histórico e coletivamente organizado” (Demo, 1994). Não esquecendo que o elemento mediador dessas orientações é a ideologia, entendida como determinada concepção de mundo e não, como falsa consciência (Oliveira, 1996). Nesse caso, o papel do professor é justamente oportunizar uma transmissão/ apropriação competente do saber socialmente produzido, primeira condição para o reconhecimento dos alunos como artificiais de sua própria história. Nesse momento o professor estará rompendo a cadeia da reprodução social através da educação, pois, estará negando o pressuposto da elite dominante de que “quanto pior, melhor”. A intervenção pedagógica tende a quebrar a dominação simbólica dominante, conferindo aos sujeitos condições mais igualitárias no processo de apropriação da cultura.

Com o desenvolvimento desse trabalho, o grupo de extensão procurou demonstrar a necessidade do compromisso de “educar”, no sentido pleno do termo. A partir dos saberes afeitos à cultura corporal, da estruturação e interrelação dos pressupostos do movimento como elementos fundamentais mas, que não se encerram em si, a Educação Física pode contribuir para a construção de um novo modo de viver e relacionar-se, que tenha como princípio o homem em sua totalidade. O desenvolvimento do aluno através de práticas corporais permitem abordar questões referentes à violência (física e simbólica), à sexualidade, aos papéis sexuais (gênero), às questões sociais e étnicas, às questões de classe, à organização social. As questões corporais mais amplas, já apontadas, indicam para a transitoriedade do saber em si e, particularmente, no caso da Educação Física, de seus conteúdos clássicos (esporte, dança, ginástica, jogo etc) como meio e fim do processo educativo. A formação do homem deve se valer desses elementos para dar conta de compreender suas relações mais amplas. E suas relações se inserem em um contexto de interesses de classe, de conflito, de orientações políticas determinadas pelo poder econômico. O papel dos educadores assim, a partir dos saberes que a caracterizam como área do conhecimento e dos seus vários objetos de estudo passíveis de investigação, compreender a ação humana dotada de intencionalidade, manifesta numa prática social que se materializa na corporalidade dos sujeitos históricos (Palafox, 1996). Não se pode desconsiderar que as práticas sociais, nas quais se inserem as práticas corporais, têm determinantes histórico-culturais nem sempre tão claros, mas que se estruturam de acordo com a tensão produzida entre as classes sociais e as instituições que às representam.

Nesse sentido, o significado do movimento para a criança, o reconhecimento de suas possibilidades (e do outro) e características corporais, bem como, o reconhecimento dos limites que a sociedade imprime às nossas manifestações humanas (corporais, artísticas, intelectuais ou religiosas) devem orientar a prática de atividades corporais desde a infância. A transposição de um modelo metodológico baseado no *fazer-por-fazer* para um modelo que considere a construção da humanização do homem a partir das atividades corporais, é condição básica para a consolidação da Educação Física numa perspectiva pedagógica, cientificamente fundamentada,

histórica e culturalmente situada, que tenha como pressuposto a construção da cidadania, como possibilidade de desenvolvimento da alteridade e da humanização humanas.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUNHS, Heloísa. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.
- CARVALHO, Yara Maria. O "mito" da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, Jocimar. Da cultura corporal. Campinas: Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. Pobreza política. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOLYNIK FILHO, Carol. Movimento humano consciente: objeto de estudo para a educação física. Discorpo. São Paulo, 5: 15-32, set/95.
- KUNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991.
- LAPIERRE, ANDRÉ e AUCOUTURIER, Bernard. Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais. São Paulo: Manole, 1985.
- MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo e... mente! Campinas: Papirus, 1983.
- MELANI, Ricardo. Educação física: que símbolo é esse? Discorpo. São Paulo, 2: 15-29, mar/94.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora. Licenciatura em educação física: que curso é esse? Synopsis. Curitiba, v.7: p. 118-129, dez/96.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. Consenso e conflito na educação física brasileira. Campinas: Papirus, 1994.
- PALAFIX, Gabriel. O que é educação física: uma abordagem curricular. Movimento. Porto Alegre, n. 3, p XI-XIV, 1996.
- QUIRINO, Célia Galvão e MONTES, Maria Lúcia. Constituições brasileiras e cidadania. São Paulo: Ática, 1987.
- ROMERO, Elaine. A educação física a serviço da ideologia sexista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. UNIJUÍ, v. 15, n. 3, p. 226-234, jun/94.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Papirus, 1994.
- THOMPSON, Edward. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Endereço: Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação - Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua General Carneiro, 460, 2º andar, Centro - CEP 80060-150. Curitiba/PR. - Fone: (041) 362.3038, r. 2278 - E-mail- marcusat@educacao.ufpr.br

GTT.1.30. PROJETO INOVAR E INTERVIR EDUCAR PELA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Célia Aparecida Villordo*

Rogéria Maria Ricetti**

Consultor: Pedro Demo

"Toda educação voltada para o humano, não pode negligenciar a corporeidade e a ludicidade, pois são formas humanas básicas de comunicação com o mundo". Bracht, 1992 p.44

INTRODUÇÃO

Inovar e Intervir, é como se chama um programa que vem sendo desenvolvido em 05 Escolas Municipais de Curitiba - Paraná. Este trabalho que tem como princípio investir na formação da competência humana histórica, passou a ser desenvolvido com clara intenção de promover a reconstrução da competência dos professores para uma melhor aprendizagem através do educar pela pesquisa.

Para entender o educar pela pesquisa é preciso antes de mais nada compreender que a aula, como espaço de repasse do conhecimento não tem mais lugar. Educar pela pesquisa, pressupõe a inovação da prática tendo como meta a qualidade formal: como método o questionamento reconstrutivo; como meio a pesquisa e formulação própria, e conta com a ética como maneira de privilegiar a aprendizagem significativa do aluno. Faz parte ainda do educar pela pesquisa a procura de materiais, combatendo a receita pronta e fomentando a iniciativa; privilegiar a interpretação própria, a compreensão, contribuindo para o início da prática da elaboração própria, saindo do senso comum para o conhecimento disponível e transpondo para o questionamento reconstrutivo como maneira de aprendizagem.

Dentro da perspectiva moderna de educação, o saber pensar, aprender a aprender para melhor intervir e inovar, é função propedêutica que demanda cidadãos, que tenham como elemento intrínseco ao seu desenvolvimento, o saber confrontar-se com uma sociedade que nem de longe pode ser adjetivada por justa, ou igualitária. Para poder participar ativamente de seu movimento histórico, o manejo do conhecimento com qualidade formal e política é premissa básica. Dentro desta perspectiva as escolas passaram a ter como um dos pressupostos de sua ação a pesquisa, o questionamento reconstrutivo, elaboração própria e estudos propedêuticos. Manter-se de olhos abertos para o mundo é condição de cidadania, isto quer dizer que não é possível conceber cidadãos incapazes de compreender sua condição de massa de manobra e que esta triste situação só se reverte pela educação.

A escola, espaço onde historicamente se trabalha com o conhecimento, tem o mérito de ser o ambiente legítimo para a prática do questionamento e reconstrução do conhecimento. É preciso enfatizar aqui, que a 'formação' de um cidadão crítico e criativo está intrinsecamente ligada ao manejo deste conhecimento, traduzido pelas discussões a respeito da produção histórica do homem bem como a contextualização dos mesmos em confronto com a realidade atual.

Ao considerarmos a escola como espaço onde se deve proporcionar bases de formação crítica, é preciso também deixar clara a concepção de educação que embasa este trabalho: "Educação é o processo de formação da competência humana" (P. Demo)

* Licenciada em Educação Física. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

** Licenciada em Pedagogia. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Este processo está intrinsecamente ligado à perspectiva do desenvolvimento da qualidade formal e política a fim de garantir que não haja somente a apropriação do conhecimento mas também a intervenção no sentido da humanização do mesmo. Este conhecimento, então, é entendido como qualidade formal por sua possibilidade de ser e fazer oportunidade e de dar sentido humano e ético aos instrumentos formais, quando entendido como qualidade política. É importante que se compreenda qualidade formal como a habilidade de manejar meios, formas técnicas, procedimentos diante dos desafios do conhecimento. A qualidade política então, envolve a ética da intenção das ações diante dos mesmos desafios, trata-se de ser e fazer-se história a partir da participação dirigida aos fins, valores, conteúdos e ética política de intervenção e inovação. Significa ter a capacidade de (Re)construir o conhecimento, assim, o conhecimento é método principal de intervenção. No entanto é preciso que esta intervenção não seja qualquer uma porque o objetivo maior, aqui, é a educação.

O aprender a aprender, o saber pensar, acima mencionados, são instrumentos básicos da propedêutica moderna, que dentro da perspectiva de desenvolvimento em que está fundamentada, compõe-se pela trilogia: filosofia, matemática e linguagem.

Filosofia em termos propedêuticos acena para o humanismo, é essencialmente andar de olhos abertos para o mundo, destruí-lo em questionamentos e reconstruí-lo com o compromisso essencial de ter o conhecimento a serviço da sociedade. Significa ter amplas possibilidades de embasamento científico. Realça a crítica da ciência, acreditar, desconfiando dela, intervir com ela e apesar dela, estruturar para desestruturar e ser capaz de propor novas alternativas de desenvolvimento, estas são algumas maneiras de inserir-se profundamente no movimento social.

A matemática valorizando o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, mais que o "domínio dos conteúdos", reforçando que mais importante que fazer matemática é essencial saber fazer matemática. Manejar dados, ler gráficos, interpretar indicativos econômicos, são fundamentos para a participação na sociedade moderna.

A linguagem, em todas as suas formas, demonstra a necessidade da habilidade de comunicar-se, de ser e fazer-se mensagem. Como competência comunicativa, é base da cidadania pois pressupõe um cidadão capaz de coordenar seus pensamentos e manejar espaços de inclusão. Daí, também é extremamente importante, saber bem a língua materna bem como outras línguas consideradas importantes. Conhecer e expressar-se pelas diversas possibilidades de linguagem, faz parte da noção de sujeito, seja no sentido de identidade cultural, seja no de condição de atuação social.

A Educação Física como linguagem corporal, não se mantém à margem no processo de reconstrução do conhecimento, tão pouco no processo de formação de um cidadão que deixa de ser massa de manobra para intervir como sujeito no processo de desenvolvimento de um ser humano crítico e criativo.

EDUCAR PELA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendendo a escola como espaço de questionamento do saber historicamente construído pelo homem, é lícito dizer que este é um dos espaços legítimos de discussão a cerca das áreas do conhecimento onde não só os educadores mas essencialmente os alunos devem ter espaço, vez e voz. Pretende-se demonstrar neste trabalho uma proposta pedagógica, fundamentada na pesquisa, compreendendo-a como uma das formas de construção da competência do professor, bem como do aluno no processo de conquista da cidadania. (Demo, 1996)

A Educação Física, que vem sendo trabalhada nas escolas de modo geral tem contribuído para a alienação do aluno e do professor, em relação ao seu papel histórico de construtor de conhecimentos e de sua própria história. Esta área do conhecimento vem sendo

utilizada como um poderoso instrumento ideológico de manipulação, negando aos indivíduos a oportunidade de analisar a realidade para nela intervir, em benefício das transformações sociais que visem à conquista de melhores condições de existência para todos. (Medina, 1988)

Para contrapor-se a esta situação, faz-se necessário uma reflexão sobre a Educação Física que leve em consideração o estudo da sociedade, percebendo as relações existentes entre a atividade física e o contexto social. É importante ter a compreensão de que, cada prática de Educação Física desenvolvida nos diferentes momentos históricos, atendia a uma necessidade criada pela sociedade daquele momento histórico. E, a partir da análise e reflexão sobre esses fatos, elaborar uma práxis que seja mais adequada ao momento histórico atual, que venha a contribuir para a formação do cidadão. Um cidadão que através da análise e da reflexão, possa fazer uma crítica à realidade e nela intervir a favor de mudanças qualitativas.

JUSTIFICATIVA

Compreender pesquisa como atitude cotidiana e como princípio educativo é um desafio assustador para os professores de primeiro grau. Para o professor de Educação Física, esse desafio parece ainda maior, em virtude da formação precária até mesmo dos professores licenciados nessa área, bem como para os regentes de Educação Física, que não têm formação específica.

O objetivo geral do projeto Inovar e Intervir que é investir na reconstrução da competência do professor, buscando uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, apresenta propostas de ação para a efetivação deste objetivo maior. Neste sentido existem os encontros e/ou círculos de estudo para dirimir dúvidas dos professores e equipes pedagógico-administrativas.

Esse trabalho propõe um encontro mensal com os regentes de Educação Física, com a intenção de capacitar o professor dessa área, para a reconstrução da sua práxis pedagógica em conformidade com os pressupostos do Currículo Básico da SME.

Os círculos de estudo programados pelo grupo-base e denominados “Propedêutica Básica” e “Pesquisa e Reconstrução do Conhecimento” têm como conteúdo específico, os pressupostos metodológicos da pesquisa. Em encontros já realizados, foi possível constatar a dificuldades dos regentes de Educação Física em construir sua práxis. Pretende-se, neste trabalho, estreitar a relação entre a proposta de Educar pela Pesquisa e o conhecimento da Educação Física Escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisa é considerada, neste trabalho, como atitude de quem quer saber sempre mais, adquirir novos conhecimentos, com espírito crítico e criativo de forma que se possa compreender melhor a realidade. O cerne do espírito crítico está no questionamento sistemático de modo a favorecer o processo de reconstrução do conhecimento, considerando a moral, a ética como orientadoras de todo processo, para se atingir a almejada educação de qualidade.

“Educação é o processo de formação da competência humana histórica”... (Demo, 1.995) sob esse conceito pode-se inferir que não existe uma educação pronta, acabada que bastaria assimilá-la, apropriar-se dela para formar cidadãos competentes. A Educação vem sendo construída historicamente pelos homens, portanto é um processo contínuo que é construído e reconstruído diariamente, e será tanto mais competente quanto mais for guiado pela ética e pela moral.

A Educação Física que fundamenta esse trabalho e que está em conformidade com o Currículo Básico da SME considera a cultura corporal o conhecimento, ou seja, o objeto de estudo da Educação Física Escolar, e seu objetivo maior é a compreensão da expressão corporal como forma de linguagem. Seus conteúdos, o jogo, a ginástica, a dança, entre outros, são formas

de representar simbolicamente a realidade vivida pelo homem, criadas historicamente e culturalmente desenvolvidas. (Metodologia do Ensino da Educação Física. p. 38)

Percebe-se que alguns princípios do Educar pela Pesquisa, são coincidentes com a concepção progressista da Educação Física, tais como :

- considerar o aluno como parceiro de trabalho, portanto, ambos participam do mesmo processo, cabendo ao professor orientar a reconstrução do conhecimento: (Demo,1.996, Bracht, 1.992);
- instigar em ambos a criatividade, o questionamento, a pesquisa, a adoção de uma postura criadora de cultura; (Soares, 1.990, Demo 1.996);
- enfatizar a liberdade de expressão dos movimentos, a emancipação, a formação do cidadão crítico e criativo, negando a submissão e a dominação do homem pelo homem: (Demo 1.994, Metodologia do Ensino da Educação Física, 1.992);
- desenvolver uma reflexão pedagógica sobre valores, tais como, solidariedade em confronto com o individualismo, cooperação ao invés de disputa , ou seja a qualidade política em Educação Física: (Metodologia do Ensino da Educação Física, 1.992 Demo 1.996).

CONTEÚDOS TRABALHADOS NOS ENCONTROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- Pressupostos teóricos do projeto Inovar e Intervir.
- Pressupostos teórico - metodológicos do Currículo Básico da SME (Filosófico, Psicológico, Pedagógico e Metodológico).
- Metodologia do ensino de Educação Física.
- A produção de texto em Educação Física
- Avaliação sustentada.

Nos encontros foram estudados textos que subsidiaram a prática, e a cada encontro o professor elaborou uma práxis pedagógica para efetivar com seus alunos. Nos encontros, houve relato e análise dessa práxis para reconstruí-la caso houvesse necessidade. Além desse trabalho, os professores realizaram elaborações referentes aos documentos estudados.

Os conteúdos e o encaminhamento do trabalho estavam sujeitos às reformulações que se fizessem necessárias no decorrer do processo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ENCONTROS DO 1.º SEMESTRE/97

Com relação à assiduidade e frequência dos educadores, licenciados em Educação Física e não licenciados na avaliação, a média ficou 85% e desses 100% deram continuidade aos trabalhos. 15% não deram continuidade aos trabalhos pelos seguintes motivos: alteração no quadro funcional da escola, principalmente com os não licenciados, e assumirem outra função, problemas de saúde (licenças médicas).

A avaliação feita pelos professores em relação aos encontros demonstrou que a proposta do trabalho desenvolvido foi gratificante em muitos sentidos, porque: puderam compreender melhor o processo de aprendizagem do aluno.

- Possibilitou melhor compreensão do processo de avaliação dos alunos e conseqüentemente de auto-avaliação.

- (re) construir junto com os alunos o significado dos conteúdos trabalhados.

Os professores não licenciados ressaltaram que o trabalho desenvolvido contribuiu para uma melhor compreensão da área de Educação Física e de sua importância dentro do contexto escolar.

As equipes pedagógicas, relatam que perceberam grande diferença no encaminhamento das aulas.

É importante ressaltar que este trabalho está em fase germinal e portanto resultados mais significativos serão obtidos no decorrer do desenvolvimento do Projeto Inovar e Intervir, e a medida que os professores reconstruam seus conhecimentos compreendendo a pesquisa como princípio educativo e atitude cotidiana.

Referências Bibliográficas

- Bracht, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Editora Magister, 1.992.
- Currículo Básico da SME, Curitiba 1.995.
- Demo, P. 1.994. Pobreza Política. Autores associados, Campinas.
- Demo, P. 1.996. Educar pela Pesquisa. Autores associados, Campinas.
- Demo, P. 1.995. ABC - Iniciação a competência reconstrutiva do professor básico. Papyrus, Campinas.
- Medina, João Paulo Subirá, 1.987. A Educação Física cuida do corpo e ...”mente”. Papyrus, Campinas.
- Medina, 1.987. O Brasileiro e seu corpo. Papyrus, Campinas.
- Metodologia do Ensino da Educação Física, 1.992. Coletivo de autores, Cortez, São Paulo.
- Soares, Carmem Lucia, 1.990. Texto apresentado no Seminário de Educação Física Escolar promovido pelo departamento de ginástica da Escola de Educação Física da USP realizado em novembro de 1.990 em São Paulo -São Paulo.

GTT.1.31. A TEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS VALORES¹

Ingrid Marianne Baecker*

Isabel Cristina Baggio**

Resumo: Este trabalho mostra um estudo crítico dos valores trabalhados na tematização dos conteúdos na prática pedagógica dos professores de Educação Física. A pesquisa foi realizada com 5 (cinco) professores das 4^{as} e 5^{as} séries das redes pública e particular da cidade de Santa Maria. Esta desenvolveu-se dentro do método qualitativo, pois este possibilita uma compreensão melhor da realidade da educação. Abordou-se a temática dos valores e a sua relação com a educação, a questão dos conteúdos na prática pedagógica e a tematização dos conteúdos da Educação Física. Foram caracterizados o contexto das aulas de Educação Física, através de entrevistas e filmagens das aulas. Após, efetivou-se a análise interpretativa da realidade. As conclusões indicam a existência de uma pluralidade de valores, às vezes antagônicos, diferentes daqueles buscados pelos professores, o que requer uma nova reflexão sobre a tematização dos conteúdos e seus objetivos.

1 INTRODUÇÃO

A educação estando ligada ao contexto social à qual está inserida, é uma realidade dinâmica sempre sujeita à mudanças, sendo influenciada por várias determinações. Acredita-se que o processo educativo é um dos elementos que interagem na transformação da sociedade.

Atualmente, devido às constantes e rápidas mudanças na nossa sociedade, novos valores vão sendo introjetados nas pessoas, em conseqüência, transformando-se em um norte de ação social. O estudo dos valores é importante por estar diretamente ligado à formação do homem e do mundo, e a Escola é um dos locais onde a crise valorativa se reflete e eclode.

Diante deste panorama, é necessário repensar as problemáticas inerentes a educação a fim de se efetivar uma prática pedagógica visando intervir nesse processo de transformação da sociedade em busca de um sujeito emancipado.

O objetivo do trabalho é fazer uma reflexão sobre os valores que são trabalhados durante a tematização² dos conteúdos das aulas de educação física, partindo-se do princípio de que estes permeiam todo o desenrolar pedagógico, sendo a compreensão um pressuposto essencial na busca de futuras formas de intervenção na realidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo ZAPPALÀ (1992), os fatores históricos (ideológicos-culturais, econômicos e políticos) que determinam os acontecimentos da nossa época, refletem uma fase de transição ou transformação na qual os modelos antropológicos, isto é, a compreensão que o homem tem de si mesmo, num determinado momento, já não correspondem mais às exigências da humanidade, a qual está mergulhada em profundos desequilíbrios, evidenciando deste modo a travessia de uma

1 Este artigo é parte de um trabalho monográfico da UFSM, elaborado por Isabel Cristina Baggio no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, sub-área de Pedagogia do Movimento.

* Professora da Graduação e Pós-Graduação do CEFD/UFSM, Doutora em Ciências do Esporte.

** Professora da rede estadual e municipal de ensino de Santa Maria-RS, Especialista em Educação Física.

2 Tematização: entendida aqui conforme TAFFAREL (1994, p. 152) como a forma da educação física escolar tratar com temas ou "formas da cultura corporal/esportiva que contém sentidos e significados que se interpenetram e expressam intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade"

grande crise. Essa ruptura com os padrões vivenciados clama por uma mudança eminente, onde o ser humano seja colocado como ponto de partida e o valor máximo a orientar todas as dimensões onde ele está imerso: política, econômica, social, cultural, etc.

Ao falar em crise ou momento de ruptura e transformação, é importante deter-se na axiologia, isto é, na questão dos valores, pois estes estão presentes em todas as atividades humanas.

De acordo com FREIRE (1980) a passagem de uma época para outra se caracteriza pelo aparecimento de novos valores que se opõem aos anteriores, e o homem é capaz de fazer a história quando ao surgirem novos temas, e se buscarem valores inéditos, ele sugere uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e comportamentos.

Segundo GANDIN (1994), a escola é um dos espaços que tem por função construir o pensamento da sociedade e estando atrelada à sociedade que pertence, não pode criar algo totalmente novo, mas ensinar os valores de sua própria sociedade, constituindo a educação, desse modo, um processo social. Afirma que somente através de uma reflexão e planejamentos conscientes e fundamentados num projeto político pedagógico explícito haveria a possibilidade de se optar e realizar o que realmente se quer, superando o abismo entre o que se propõe e o que se faz à nível de objetivos na escola. Dessa forma poderia-se sair do senso comum, propondo-se modelos sociais alternativos, ou seja uma nova hierarquia de valores.

Porém, a Escola continua agindo tradicionalmente, onde mudanças estruturais são pouco percebidas. O resultado disto, na prática cotidiana escolar é uma grande crise de valores, onde professores e alunos convivem com estes, captando-os geralmente de forma acrítica.

Dentre os componentes do currículo escolar, os conteúdos de ensino ocupam um lugar fundamental no processo educacional. Segundo LIBÂNEO (1994) os conteúdos compõem-se de quatro elementos que formam as capacidades cognitivas: os conhecimentos sistematizados, as habilidades, os hábitos e as atitudes e convicções.

Conforme SOARES et al. (1992), um componente curricular com seu conteúdo específico justifica-se enquanto colabora para a apropriação pelos alunos, de uma parte da totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo ao seu redor. Sendo assim, os conteúdos correspondem àqueles elementos necessários à instrumentalização e formação das pessoas, que se dá por meio das relações pedagógicas.

BRACHT (1992) nos diz que o conteúdo que é trabalhado na Educação Física tem sido determinado por instituições médicas, militares e desportivas, refletindo a formação de indivíduos passivos, disciplinados e conformados com uma hierarquia social.

Aproveitando a classificação feita por CASTELLANI FILHO (1988)³ podemos dizer que a forma com que são trabalhados os conteúdos na Educação Física caracterizam estas três tendências: a 1ª enfatiza os aspectos biológicos do movimento humano, a 2ª evidencia os métodos adequados ao nível de desenvolvimento humano (aspectos psicológicos e pedagógicos da educação física), e a 3ª preocupa-se com o significado simbólico do movimento humano, conceituando a educação física como a “área do conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano” (Ibid., p. 220).

3 METODOLOGIA

Após a construção da matriz teórica, procurou-se investigar a realidade na tentativa de compreender como os valores permeiam a tematização dos conteúdos das aulas de Educação Física.

3 CASTELLANI FILHO (1988) classificou a educação física em três tendências pedagógicas : a biologização, a psicopedagogização e a educação física transformadora.

Para contextualizar o contexto da aula foram feitas entrevistas não estruturadas⁴ com os professores e filmagens das aulas.

As entrevistas foram analisadas interpretativamente baseadas no referencial teórico deste trabalho. As aulas de educação física foram filmadas e após elaborou-se os protocolos destas através do método de resenha crítica. As análises foram feitas através do “*Porträt*” que segundo Berg e Dietrich/Landau apud BAECKER (1996a) é uma descrição do ocorrido que fica apenas à nível de fenômeno. O 2º passo da análise ocorreu em forma de resenha fundamentando-se em Berg, Dietrich/Landau, Funke, Frankfurter Arbeitsgruppe, Scherler, Wellendorf apud BAECKER (1996a). Segundo BAECKER (1996b) o método de resenha constitui-se num procedimento hermenêutico que é utilizado para avaliação crítica de encenações de teatro, filmes e livros. A partir do “*Porträt*” fez-se a resenha, esta eleva o fenômeno à medida de conceito, no momento em que busca compreender os sentidos e significados expressados em cada parte da aula.

Para efetivar a análise foram selecionadas as seguintes categorias: nível de participação dos alunos na construção do planejamento e das aulas, o fim a que se destina a tematização dos conteúdos (sua veiculação com os objetivos), a organização e a dinâmica de relações desses conteúdos com os procedimentos metodológicos que são trabalhados.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO

Após a efetivação das análises observou-se na prática pedagógica dos professores, a presença de duas correntes de trabalho que divergem em relação à sua base axiológica. A primeira corrente é formada por professores que trabalham valores que auxiliariam a construir uma sociedade neo-liberal⁵. A Segunda corrente é formada por professores que trabalham valores que possibilitariam a construção de uma sociedade democrática⁶. Neste momento procurou-se fazer uma reflexão sobre a vivência destes valores no contexto da aula de educação física e a sua repercussão no contexto social.

Valores da primeira corrente

O valor *aptidão física* é visto como uma preparação das pessoas para desenvolver as atividades objetivando a promoção da saúde ou otimizando as capacidades físicas como requisitos à prática de um esporte ou outra atividade física. A crítica deste valor em relação ao contexto social é quando a *aptidão física* é trabalhada como promotora da saúde, sendo analisada somente na esfera biológica. Esquece-se de que a saúde está intimamente ligada à problemas de ordem social e econômica, deixando apenas ao indivíduo a responsabilidade por ela, numa relação causal, ignorando a classe social a que este pertença e as conseqüências deste fato à realidade vivida.

O valor *autoridade* pode ser entendido como um serviço, no sentido de uma pessoa exercer um papel de maior responsabilidade numa situação vivida. Aqui ele foi focado como representação do poder de decidir e comandar usufruindo a condição de superioridade nas

4 Conforme MARCONI E LAKATOS (1990, p. 85), na entrevista não estruturada “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada [...] Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

5 Segundo ZAPPALÀ (1992) é a sociedade cujo sistema econômico fundamenta-se no princípio da livre iniciativa e, mais precisamente, no livre investimento de capitais privados.

6 Democracia etimologicamente significa “força do povo” e é entendida segundo BAGGIO (1995) como um regime político alicerçado na pessoa, que tenha pressupostos de igualdade e de equidade, de direitos e liberdade de ação, de condições de vida dignas para todos, de justiça, de participação e onde as decisões políticas são tomadas coletivamente

relações entre professor e aluno. Os alunos comportam-se como seguidores de modelos, evidenciando-se a ordem, a passividade, o conformismo, a disciplina e a obediência.

A internalização deste valor, vista no contexto social, beneficia a manutenção e o controle da estrutura hierárquica da sociedade capitalista dividida em classes, onde existe uma minoria que manda e goza de privilégios e uma maioria que obedece, sem uma participação ativa na destinação dos acontecimentos que principalmente a eles se referem, caracterizando um contexto de opressão.

O valor *individualismo* representa os interesses e necessidades particulares onde a preocupação se dirige ao investimento no desenvolvimento e crescimento de cada um isoladamente, ignorando os interesses e necessidades da coletividade. Nas práticas pedagógicas onde são evidenciados os treinamentos buscando a superação pessoal em vista de uma melhor performance, da aptidão física, da saúde, do bem-estar ou da auto-realização pessoal reforça-se este valor.

Quando nas aulas prioriza-se os interesses individuais, mesmo as pessoas estando reunidas num grande grupo, contribui-se para o desenvolvimento do relativismo e o cultivo dos valores voltados ao interesse, a vontade, e o prazer pessoais, elementos básicos do consumismo e da sociedade liberal. No contexto da cultura moderna as pessoas tendem a orientar a sua vida de acordo com os seus próprios critérios e escolhas. A consequência deste comportamento na vida da sociedade é o isolamento e a auto-realização pessoal como meta a ser alcançada, numa visão limitada de liberdade, acima dos interesses de classe.

O valor *reprodução do gesto motor* representa uma concepção de natureza pronta e acabada onde deve haver uma adaptação e retenção do modelo escolhido. Quando o professor utiliza uma metodologia de repetição de movimentos, além de trabalhar uma visão parcial da realidade, limita a capacidade criadora, enfatizando a instrumentalização e a produtividade, buscando chegar à perfeição.

Pode-se fazer uma aproximação deste valor com o mundo da produção industrial capitalista, onde a produção em série, a rapidez, a repetição de gestos mecânicos e o seguimento de parâmetros pré-estabelecidos caracterizam este sistema⁷. A *reprodução do gesto motor* limita a capacidade da pessoa atuar como sujeito, de tomar decisões e agir conforme a sua consciência, inovando ou expressando-se de acordo com a sua subjetividade.

O valor *respeito às regras* representa a submissão à parâmetros estabelecidos que regem normas de ação. Quando o professor de educação física trabalha as regras do jogo muitas vezes o faz no intuito de preparar e educar os alunos a seguir determinadas prescrições relativas à vivência social. Porém, a análise deste valor quer chamar a atenção quando estas regras referem-se às normas rígidas, prontas e coercitivas, elaboradas pelas instituições esportivas, num contexto diferente da realidade escolar. Estes códigos do esporte muitas vezes não permitem uma participação igualitária para todos, pois os mais fortes e habilidosos sempre terão vantagens sobre os outros. Sendo assim, se o trabalho com o esporte não for adaptado aos objetivos da escola, possibilitará a exclusão e a sobrepujança. Aqui também salienta-se a importância de uma análise crítica das regras dos esportes, sua compreensão e interpretação. Posteriormente poderia se fazer uma analogia com as regras sociais que também devem ser questionadas: quem são os beneficiados com elas? por quê surgiram? A fim de se exercitar a reflexão tão necessária à vivência da cidadania.

⁷ Sabe-se que atualmente este modelo está sendo superado por outro, o "TOYOTISTA", que enfatiza o saber, a construção e a criatividade dos trabalhadores como fator de desenvolvimento e melhoria da qualidade nos setores de produção.

O valor *competição* representa a disputa pelo melhor resultado, pela vitória. Muitas vezes esta prática é utilizada nas aulas de educação física como fator de motivação à participação, ou como jogos recreativos. Porém aqui, a análise deste valor refere-se a prática pedagógica da educação física voltada ao produto ou à atividades comparativas em que há um ganhador e um perdedor, ou no momento das avaliações quantitativas. Quando o esporte é trabalhado na escola dentro dos padrões da instituição esportiva.

A característica de destacar o vencedor é pertinente à sociedade liberal onde impera a ótica da disputa dentro do livre mercado, determinando a dinâmica das relações econômicas, visando o lucro e a realização pessoal. Sendo assim, as relações humanas dentro dessa sociedade liberal imitam o sistema, tornando-se competitivas. E esta incansável luta para chegar ao objetivo, deixa ao seu lado uma fila enorme de discriminados e marginalizados. A prática da competição nas escolas sem uma prévia preparação dos alunos, lembrando-os de vivenciar outros valores durante os jogos, estará automaticamente perpassando os pressupostos citados anteriormente, pois os valores dominantes reproduzem-se com maior rapidez e facilidade.

Valores da segunda corrente

O valor *autonomia* representa a capacidade de agir com independência, a partir da auto-reflexão. Este valor é trabalhado nas aulas de educação física quando o aluno é chamado a participar de modo atuante, através de iniciativas próprias (reforçando-se a auto-confiança e a responsabilidade), intervindo na construção das aulas com liberdade e espontaneidade, num contexto de interação e comunicação, onde o Se-Movimentar proporciona a expressão da intencionalidade de cada um dos praticantes.

Na estruturação social, este valor tem uma grande importância, pois pode ser fortemente evidenciado ou negado nas relações sociais e humanas que constroem a sociedade. Quando é negado estabelece-se um relação de dependência e dominação, afirmando a superioridade de uns em relação aos outros. Para os educadores que acreditam numa sociedade mais igualitária e mais justa este valor deve ser enfatizado como independência responsável e cooperativa.

O valor *capacidade de comunicação* representa a aptidão em comunicar-se e entender a comunicação dos outros.

Na prática pedagógica da educação física, este valor é trabalhado quando oportuniza-se a prática do diálogo, através da linguagem verbal, a interação na busca de resolução de problemas e a expressão corporal. Também evidencia-se a *capacidade de comunicação* quando são realizados trabalhos em grupo, onde se elabora conjuntamente o direcionamento das atividades. Através da linguagem verbal pode-se interpretar as experiências do contexto vivido, bem como compreender e discutir o tema em estudo. Neste caso, exercita-se a partilha das idéias, pareceres e sentimentos, num resgate à subjetividade.

Para FREIRE (1981), o diálogo é a mediação do conhecimento, e considerando o conhecimento como apropriação do mundo, pode-se dizer também que a comunicação é a mediação da transformação ou libertação. Portanto em relação ao contexto social, a *capacidade de comunicação*, num processo dinâmico e crítico, torna-se um elemento chave, determinante nas relações interpessoais e na organização da vida social, no sentido de apropriar a participação, o intercâmbio de idéias e a abertura recíproca, através da argumentação, da exposição do próprio pensamento e consciência do indivíduo. Este valor, internalizado pelo sujeito, possibilita a vivência da cidadania de uma maneira mais plena, quando este se utiliza da linguagem para reivindicar os seus direitos.

O valor *co-decisão* representa a divisão do poder, a participação conjunta na escolha e direcionamento da atitude a ser tomada.

Na prática pedagógica da educação física ele evidencia-se quando o professor oportuniza a participação na construção do processo de aprendizagem através do diálogo com os

alunos no momento da formulação do planejamento, da discussão sobre a escolha dos conteúdos e da forma como serão trabalhados, do espaço, ritmo de execução, formulação dos grupos e nível de desempenho de cada um.

A *co-decisão* é uma prática essencialmente democrática, podendo ser trabalhada com o intuito de desenvolver a responsabilidade, pois compromete a participação ao mesmo tempo que exercita a liberdade. Em relação à vida social, a internalização deste valor por parte dos alunos, favorece e estimula a participação popular nos rumos do país, nas várias instâncias da organização política, num contexto de divisão de recursos e poderes.

O valor *cooperação* representa a ajuda, a colaboração em busca de um bem comum ou ideal a se alcançado. É a abertura à alteridade, e ela se plenifica quando torna-se recíproca.

A *cooperação* é trabalhada nas aulas de educação física quando são enfatizadas ações onde é necessário transcender-se e trabalhar em direção à interesses que não são exclusivamente seus, numa atitude solidária ou de caráter benéfico para toda a turma. Durante as aulas estas atitudes refletem-se na colaboração na organização dos materiais e espaço, na partilha dos materiais, na tolerância à ambigüidade de papéis, no saber colocar-se no lugar dos outros, no incentivo ao companheirismo (vínculos de amor e amizade) e quando a importância é dada ao processo e não somente ao resultado no momento do jogo.

No campo social este valor reforça as relações pessoais na busca de superar as desigualdades, ou na luta pelo bem do outro de modo gratuito. Estas relações também podem acontecer em dimensões maiores da sociedade: grupos, instituições, povos, países, etc... Deve-se ressaltar que este valor resgata a dimensão humana e sustenta uma visão do outro como igual, sendo uma das brechas fundamentais para iniciar a corrosão das estruturas excludentes, opressoras e desumanas da ética individualista do capitalismo selvagem.

O valor *criatividade* reflete uma concepção de mundo a ser construído conjuntamente, onde os homens são sujeitos de sua ação com capacidade de inovar, modificar, e re-inventar a realidade ao seu redor.

Este valor pode ser vivenciado na prática pedagógica da educação física nos momentos da prática de jogo livre, nas brincadeiras e jogos de caráter lúdico, onde o professor permite a liberdade de expressão e a participação na construção da aula, modificando os modos de ação. Também é evidenciado quando trabalha-se a busca de resolução de problemas individualmente e em grupo, e os alunos são estimulados a improvisar, surgindo novas formas de se-movimentar, ou novas combinações de movimentos.

No contexto social a vivência deste valor é fundamental na busca de respostas e soluções de problemas referentes à construção da sociedade desejada, iniciando no campo das teorias e idéias e também na efetivação destas, ou seja na práxis humana.

O valor *crítica* representa o esclarecimento sobre a realidade em que se está imerso, ampliando e facilitando a compreensão do mundo. Ele é percebido na prática pedagógica da educação física quando o professor procura desenvolver a capacidade intelectual e a estrutura cognitiva do aluno voltadas à percepção, a desmistificação, a compreensão e a sua própria interpretação dos acontecimentos. Estas qualidades são construídas a partir do diálogo, da problematização, do exercício em relacionar os fatos e em saber discernir as conseqüências das suas atitudes e também das ações dos outros na situação vivenciada ou no contexto histórico.

Na dimensão social este valor é muito importante na medida em que a sua internalização e vivência, segundo DAMKE (1995), possibilitaria ao indivíduo o conhecimento da sua posição dentro do sistema, facilitando a compreensão da realidade e a busca de estratégias para a transformação desta, quando necessário.

Os valores *prazer e alegria* representam a satisfação e a busca da auto-realização pessoal. Estes valores são vivenciados na prática pedagógica da educação física nos momentos

em que os temas trabalhados em aula refletem as necessidades e desejos dos alunos. Evidenciam-se quando oportunizam-se atividades de caráter lúdico, onde os alunos sentem-se à vontade, livres, satisfeitos, confiantes e realizam movimentos com espontaneidade e descontração, num clima de divertimento, valorizando às atividades vivenciadas naquele momento.

A vivência destes valores no campo social é importante no resgate da ludicidade, podendo-se salientar a subjetividade e o equilíbrio psíquico, entre outros aspectos dentro desta, que devem ser trabalhados dentro da sociedade moderna, onde a razão instrumental impera, esmagando e quantificando as realidades humanas às quais não cabem em critérios puramente objetivos.

O valor *prontidão afetiva* evidencia-se quando parte-se de um clima de preparação positiva para a realização de uma atividade, criando um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho. Na prática pedagógica da educação física, este valor é vivenciado quando o professor, a partir de uma metodologia dialógica proporciona a participação ativa na condução da aula, a partir dos interesses e desejos dos alunos. A expressão das necessidades dos alunos é possibilitada pela abertura e espaço dado pelo professor.

A vivência deste valor repercute no campo social na medida em que os alunos exercitam a capacidade de expor com liberdade as suas expectativas e escolhas, sendo o desenvolvimento desta competência muito importante no contexto de uma sociedade democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os professores que fizeram parte deste estudo tinham claro qual o papel que a Educação Física deveria desempenhar na formação do indivíduo e o porquê da sua necessidade. Apesar das visões diferentes no modo de conceber e atuar na prática pedagógica da Educação Física, sobressairam os objetivos da promoção da saúde e da sociabilização do aluno. Os conteúdos mais trabalhados foram os esportes, a ginástica e pequenos jogos recreativos.

Na maioria das análises evidenciou-se a existência de uma pluralidade de valores, muitas vezes antagônicos, presentes numa mesma aula de Educação Física. Caracterizando-se aqui a crise de final de século, onde as mudanças, conflitos e contradições estão presentes, evidenciando o que FREIRE (1980) nos fala sobre a passagem de uma época para outra, onde novos valores se contrapõem à outros.

Constatou-se uma inadequação da prática em relação aos objetivos com que são trabalhados os conhecimentos, o conteúdo, muitas vezes, aparece trabalhado de modo desarticulado, fragmentado, superficial, fechado em si mesmo, faltando a ligação com a realidade.

É importante para o professor definir qual o conhecimento que se quer, a matriz epistemológica que o embasa e qual o saber específico da Educação Física. Estes elementos auxiliam o professor a formar a sua identidade de agente transformador, implícita em seu papel de educador.

A forma como é apresentado o conteúdo ao aluno, torna-se também conteúdo, onde são perpassados valores. Sabê-se que um projeto social passa pela educação. A sociedade e o mundo da educação numa concepção hegemônica tendem à reagir às transformações, mas é fundamental, a partir da sociedade que se quer, trabalhar com uma tematização dos conteúdos que contribua para contestar ou obstaculizar a veiculação dos valores desta sociedade capitalista e balançar as consciências. O período escolar é um dos espaços onde pode-se ensinar a discernir os valores para viver bem, o educador tem a função de desmistificar e mostrar as conseqüências da vivência de certos valores aos alunos, e estes vão escolher éticamente as atitudes que irão tomar.

5 Referências Bibliográficas

- BAECKER, I. M. **Identitätsförderung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen**. Hamburgo: Universidade de Hamburgo, 1996. Tese (Doutorado em Ciência do Esporte) – Instituto de Ciências do Esporte, Universidade de Hamburgo, 1996 a.
- _____. A promoção do desenvolvimento da identidade da criança em aulas de educação física. *Revista Kinesis*. Santa Maria, 1996b. No Prelo.
- BAGGIO, A. M. Uma Democracia Eficaz. **Revista Cidade Nova**. São Paulo : Cidade Nova, p.12-14 out, 1994.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre : Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo : Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- DANKE, I.R. **O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação**. Petrópolis : Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização; Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo : Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.
- GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí : UNIJUI, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: Série Formação do Professor**. São Paulo : Cortez, 1994.
- MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaborações, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1990.
- SOARES, C. L., et al. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, A. ...[Et al]. MOREIRA, W.W. (org.). **Educação Física e Esportes - Perspectivas para o século XXI**. Campinas : Papirus, 1992. p.211-224.
- TAFFAREL, C. N. Z. Proposta para eixos orientadores de um curso de pós-graduação a nível de especialização em Metodologia do Ensino. **Motrivivência**. Florianópolis : UNIJUI, ano V, n. 5, 6 e 7. p. 146-165, dez, 1994
- ZAPPALÀ Roberto, et al. Comunismo, capitalismo e comunhão; Reflexão do ponto de vista antropológico. In: QUARTANA, Pino et al. **Economia de Comunhão: Propostas e Reflexões para uma Cultura da Partilha, a "Cultura do Dar"**. São Paulo : Cidade Nova, 1992.

Endereço:

Ingrid Marianne Baecker

Rua Tamandá, 525/401. Santa Maria, RS. CEP: 97060-540 Fone: (055) 221-5746.

Isabel Cristina Baggio

Rua Appel, 125. Santa Maria, RS. CEP: 97015-030 Fone: (055) 2216984.

GTT.1.32. CULTURA CORPORAL DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO

Ivan Marcelo Gomes * ¹
Verônica Regina Muller * ²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relacionar a cultura corporal das crianças em suas residências com a cultura corporal das mesmas na escola, enfocando principalmente as aulas de Educação Física. O modelo de pesquisa adotado foi o estudo de caso, sendo que o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada com pais, alunos e a professora da turma. Também foram utilizadas filmagens do cotidiano das crianças e das aulas de Educação Física, relacionando desta forma, os dados coletados com a revisão bibliográfica. Após esta análise, identificamos uma grande influência da indústria cultural na cultura corporal das crianças, tanto na escola como fora dela, transmitindo desta forma, valores hegemônicos na realização destas práticas. Identificamos também que as aulas de Educação Física passam por este mesmo processo, não abordando de forma crítica os conteúdos apresentados.

A história da Educação Física no Brasil, mostra que esta já apresentou diferentes roupagens, mas sempre em concordância com os valores da classe que mantém a hegemonia no país, principalmente em torno da questão da aptidão física.

O Esporte apresenta uma supremacia sobre qualquer outro conteúdo hoje na Educação Física, sendo assim, ele é um conteúdo hegemônico e transmite desta forma valores da classe que mantém o domínio, ou seja, a competitividade, a eficácia, o selecionamento, o consumismo. (GOMES, 1994).

Devido a tal supremacia, algumas propostas estão sendo discutidas por professores de Educação Física com o intuito de modificar este quadro, principalmente a partir da década de 80, visto que foi “significativa (a) quantidade de livros editados a partir dos anos 80... que privilegiam a Educação Física e o esporte enquanto práticas sociais”. (CASTELLANI Fº, 1993, P.119).

Dentro destas propostas, algumas apontam para a necessidade de incorporação de conteúdos populares nas aulas de Educação Física. FIGUEIREDO (1993) critica as aulas de Educação Física atuais quando diz que na escola não há lugar para a cultura infantil, como brincadeiras, jogos e outras atividades pertencentes ao saber popular. Outra posição convergente é a de RAMOS (1996) na qual ele enfatiza que “o próprio professor de Educação Física poderia explorar um inventário com os jogos e brinquedos constituintes de nossa história... como um campo onde pudessemos visitar nossas trajetórias e a singularidade de cada época histórica com o seu modo de vida”.

Dentro do mesmo enfoque podemos encontrar o Grupo de Estudo Ampliados de Educação Física (1996, p.55), onde este enfatiza a importância de se considerar nas aulas de Educação Física infantil o “interesse” que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, sendo que também não se deve deixar à margem, os “fenômenos da cultura popular que fazem parte do seu universo”.

Apesar de concordarmos com a necessidade de conteúdos populares na Educação Física, vemos que muitas vezes, estas práticas continuam veiculando valores hegemônicos devido a maneira com que tais conteúdos são abordados durante as aulas. Segundo OLIVEIRA (1994, p.95) “a criança não pode ser exposta à caoticidade do meio ambiente, na esperança de que, como se diz em nível de senso comum, a vida ensina. É necessário um processo de intervenção pedagógica, em que não se renuncie à tarefa de formação”.

Por isto, entendemos ser necessário, uma abordagem crítica de tal conteúdo, historicizando-o. O COLETIVO DE AUTORES (1992, P.32) diz que “o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o sabor escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica”, sendo assim, torna-se necessário, “apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazando-o desde a sua gênese, para que este aluno se aperceba enquanto sujeito histórico”.

Portanto, simplesmente adotar aspectos da cultura popular como mais um conteúdo desenvolvido na escola não se justifica. É necessário que estes conteúdos passem por uma análise crítica, para desta forma, desmistificar o senso comum presentes nestas práticas. Ou seja, um processo que historicize este conteúdo, ganhando desta forma, um enfoque contra-hegemônico.

Vemos assim, a necessidade de uma prática historicizada e um comprometimento social, ou seja, entender a prática educativa como um campo de luta contra-ideológica. Esta luta é parte importante do processo de conquista hegemônica pelas classes subalternas.

Desta forma, o conteúdo não pode ser passado de forma “espontânea”, sem uma abordagem desmitificadora. Gramsci citado por MANACORDA (1990, p.126) diz que “conhecer o folclore significa para o professor conhecer que outras concepções influem na formação intelectual e moral das jovens gerações”. Ou seja, os alunos ao entrarem para a escola, já apresentam concepções de vida, que devem necessariamente entrar em choque com concepções que serão apresentadas pela escola.

Devemos ter bem claro, que Gramsci entende o folclore como sendo o senso comum, o cotidiano das pessoas. Entendemos que o senso comum apresenta-se imerso em valores hegemônicos. Por isto, quando falamos em cultura popular, devemos levar em conta que esta “é um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam o contexto de nossa vida” (Dicionário Temático de Antropologia, 1993, p.153).

Portanto se a cultura é transmitida socialmente, torna-se necessário entender a sociedade na qual ela está inserida, visto que “a questão é entender a dimensão cultural da sociedade de classes como um todo, pois só assim se poderá esclarecer os significados das várias particularizações da cultura”. (SANTOS, 1989, p.65).

Vemos assim, a importância de se entender a cultura como algo historicamente construído. Só assim poderemos entender que a cultura não é algo natural, mas sim produzido pelos homens e portanto, apresenta características da sociedade na qual ela está sendo contruída.

Dentro desta perspectiva, podemos entender a cultura popular (sendo que esta não é diferenciada do folclore), como cultura do povo. Ou como aponta FERNANDES (1978, p.101), “compreendendo todos os elementos culturais que constituem soluções usual e costumeiramente admitidas e esperadas dos membros de uma sociedade, transmitidas de geração a geração por meios informais”. Acrescentando ainda a esta conceituação podemos recorrer a Bastide citado por AYALA e AYALA (1987, p.32) que entende que “o folclore não flutua no ar, só existe encarnado numa sociedade...o folclore só é compreensível quando incorporado à vida da comunidade”.

Portanto, deve sempre ser analisada a cultura popular dentro de suas relações históricas e no contexto onde ela está inserida, visto que a falta desta análise, nos leva a concepções pouco aprofundadas, sobre os significados de tal prática.

Entendemos que as práticas culturais populares por estarem inseridas em uma dada sociedade, podem veicular valores hegemônicos, mas estas práticas também podem veicular valores contra-hegemônicos. Em GIROUX (1988, p.47) verifica-se que “a cultura é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada”. Portanto, cultura é um processo

dinâmico, histórico e as classes pertencentes a uma determinada sociedade disputam esta hegemonia cultural para poder transmitir com mais facilidade os seus valores.

Dentro disto, não podemos esquecer a influência da indústria cultural na atualidade, onde nela, o homem é tratado como objeto que pode ser constantemente modificado pelas leis e necessidades da sociedade de consumo. Sendo assim, o homem perde sua própria identidade, visto que as idéias e valores propagados pela indústria cultural se transformam tão rapidamente “que o indivíduo perde a sua capacidade crítica, aliena-se diante de um processo que o domina e que escapa a sua compreensão e controle”. (GOMES, 1994, p.22).

Um outro ponto referente as consequências desta indústria é o da importação da cultura dominante. Como mostra Moffat citado por FREITAS (1991, p.37) “a substituição da cultura nativa por outra, abstrata, e de origens longínquas, confunde o povo, despessoaliza-o, rouba-lhe a identidade cultural e, finalmente, o faz aceitar sua ignorância e, portanto, submetê-lo”.

Podemos analisar que a indústria cultural, conseqüentemente, emprega valores hegemônicos, mas alguns autores dizem que este poder também tem seus limites, pois não é um processo totalmente eficaz. SANTOS (1989) diz que as práticas culturais em nossa sociedade não se reduzem à lógica da indústria cultural e que a cultura em nossa sociedade é mais abrangente. Portanto, esta veiculação de práticas homogêneas não é “totalmente eficaz”, mas de uma certa forma, ideologicamente falando, passa-se uma idéia de que esta homogeneização é eterna.

MULLER (1996, p.259) entende a cultura como uma forma de resistência, ou como ela mesma aponta, um entendimento cultural “não no sentido de limitar espaços ou excluir qualquer aspecto diverso, mas enquanto existe como conhecimento de um contexto próprio, como possibilidade de visualizar um valor de ação individual e grupal em um ambiente mais próximo que ‘a humanidade’, ‘as nações’ ou ‘as potências econômicas’”.

Podemos ver desta forma, que dentro desta perspectiva, não se trata de não levar em consideração as relações sociais mais abrangentes, mas sim, para uma ação mais eficaz em uma determinada comunidade, abordar num primeiro momento, valores “mais próximos”, “mais visíveis” para esta comunidade. MULLER (1996, p.260), discutindo tais valores, ainda diz que “o âmbito cultural, é mais facilmente visível para o sujeito, mais conhecido e portanto, permite-lhe mover-se com mais sentido, confiança e implicação, onde se apresenta a personalização e a identidade grupal”.

Sendo assim, as pessoas observam com mais clareza, aspectos ligados ao seu cotidiano do que em relação a aspectos referentes a “ordem mundial”. É claro, que estas práticas cotidianas muitas vezes vinculam o senso comum, o folclore filosófico como aponta Gramsci, mas não deixam de ser importantes aspectos a serem levados em consideração para uma efetiva elaboração de valores contra-hegemônicos. Desta forma, entendemos como extremamente necessário uma análise crítica da cultura popular e através deste seu conteúdo e não só através dele, propiciar uma leitura mais concreta de nossa sociedade. Uma prática que possa permitir a transmissão de valores contra-hegemônicos.

O Estudo de Caso

Este estudo foi feito com crianças de uma 4ª. série do “Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal”, localizado no município de Maringá-Pr., onde o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada com as mesmas, seus pais e a professora da turma. Também foram realizadas filmagens do cotidiano das crianças e das aulas de Educação Física da turma, relacionando desta forma, os dados coletados com a revisão bibliográfica, com o objetivo de relacionar a cultura corporal desenvolvida nos mesmos.

Em relação a alguns aspectos da cultura corporal das crianças em suas residências, podemos ver que esta sofre uma grande influência da indústria cultural, principalmente no tocante

a difusão da cultura esportiva. Os pais também aprovam estas práticas, pois vêem no esporte uma forma de encaminhamento das crianças às normas sociais, visto que este transmite valores como a "disciplina e a socialização". Notamos assim, que as práticas esportivas não são incentivadas, na maioria das vezes, pelos pais com o intuito de uma atividade lúdica, mas sim como um modelo de adaptação das crianças aos conceitos hegemônicos da sociedade.

Através das informações obtidas em relação a alguns aspectos da cultura corporal da criança na escola e fora dela, podemos constatar que as aulas de Educação Física não desenvolvem uma "consciência crítica acerca da realidade na qual o educando se encontra inserido (Plano anual de aulas do Ciclo Básico 3 e 4 - Educação Física - do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, 1997)".

Observamos nestas aulas que não há um vínculo com o cotidiano do aluno em sua comunidade, com a sua cultura corporal e menos ainda com a sociedade mais ampla. Entendemos que tais aulas não apresentam nenhum comprometimento com as camadas populares do contexto na qual a escola se encontra inserida.

Vemos que na elaboração do plano anual de aulas, os conteúdos estão dentro do exigido pelo currículo básico do Estado, mas como a própria professora disse: "reformulado de acordo com a realidade da escola". Notamos nesta afirmação, uma visão muito fragmentada do endendimento que se tem da "realidade da escola". Esta realidade é analisada em termos materiais didáticos e espaço físico da escola. Estes fatores devem ser levado em consideração, mas eles não representam de uma forma geral a realidade da escola, ou seja, a escola dentro de seu contexto social.

TAFFAREL (1992) analisando a atitude dos professores de Educação Física frente aos currículos organizados pelas secretarias de estado, pode ilustrar bem esta relação da elaboração do plano anual de aulas com o currículo básico do Estado do Paraná.

Podemos caracterizar a Educação Física neste colégio conforme o seguinte "tipo de tratamento" utilizado por TAFFAREL: "adaptação instrumental - aceita-se a orientação oficial, mas se fazem adaptações, tornando-as apropriadas ao contexto local. Busca-se um 'ajustar-se à realidade', sendo este ajuste fundamentalmente técnico" (TAFFAREL, 1992, p.50).

Ao término deste estudo, observamos que a cultura corporal das crianças, apresenta-se influenciada pela indústria cultural, principalmente pela difusão de práticas esportivas.

Notamos também, que esta influência reflete-se também na educação física, ou seja, os conteúdos abordados legitimam-se, muitas vezes, pela sua "atualidade" e pelo "gostar das crianças". Vimos que estas aulas apresentam-se descontextualizadas, sem nenhuma ligação histórico-social. Desta forma, tais aulas só contribuem para a difusão de valores hegemônicos na sociedade, ou seja, valores da classe dominante.

Entendemos que a escola apresenta espaços para a abordagem de outros valores, ou melhor dizendo, valores contra-hegemônicos. Por isto a necessidade de se conhecer a comunidade onde a escola se encontra, para que possamos, junto com ela, encontrar formas de resistência a esses valores dominantes. Para isto, torna-se necessário uma análise crítica da sociedade na qual a escola se encontra, pois esta "não flutua no ar", está entrelaçada com tal sociedade. Tal análise deve ser feita para que possamos entender os mecanismos políticos que interferem nestas relações, como também uma análise histórica a fim de que se tenha uma compreensão do desenvolvimento cultural desta comunidade.

Desta forma, vemos com extrema importância a atuação dos professores na condição de intelectuais comprometidos com as classes populares. Estes não podem compreender a educação física e a escola como um fim em si mesmo e que para se vislumbrar mudanças nessas esferas, deve-se também estar comprometido com mudanças mais amplas. Pois, isoladamente, a educação física não se transformará e muito menos transformará, os que dela usufruem.

Referências Bibliográficas:

- AYALA, Marcos e AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura Popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- CASTELLANI Fº, Lino. **Pelos Meandros da Educação Física**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Volume 14, nº 3, Maio de 1993.
- COLÉGIO ESTADUAL "DR. GASTÃO VIDIGAL". **Plano Anual de Aulas do Ciclo Básico 3 e 4 (Educação Física)**. Maringá: in mimeo, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DICIONÁRIO TEMÁTICO DE ANTROPOLOGIA. Angel Aguirre Baztán ed. Editorial Baixaréu Universitária. 2ª ed. Barcelona, 1993.
- FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A Corporeidade na Escola**. In: Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá. Volume 4, nº 1. Maringá, 1993.
- FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **A Miséria da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1991.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.
- GOMES, Ivan Marcelo. **Conteúdo, Prática e Compreensão da Educação Física em uma Escola Pública: Um Estudo de Caso**. Universidade Estadual de Maringá (Monografia de Graduação) in mimeo.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MULLER, Verônica Regina. **El Niño Ciudadano y Otros Niños**. Tese de Doutorado. Barcelona: Facultad de Pedagogia - Universidad de Barcelona, 1996.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- RAMOS, José Ricardo da Silva. **A História das Brincadeiras Infantis na Memória das Crianças - Uma Proposta para as Aulas de Educação Física**. In: Anais do Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 1996.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 9ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Análise dos Currículos de Educação Física no Brasil - Contribuições ao Debate**. In: Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá. Volume 3, nº 1. Maringá, 1992.

Endereços:

Ivan Marcelo Gomes

Av. Mauá, 1128 - Apto. 12 - Vila Operária - Maringá - PR - CEP 87050-020

Veronica Regina Muller

Rua Bragança, 630 - Apto. 1001 - Maringá - PR - CEP 87020-220

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO 1º GRAU MENOR. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O SABER COTIDIANO DO EDUCANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR.

Marcelo P. de A. Ferreira (Russo)*

Resumo: A presente apresentação objetiva contribuir para com a discussão sobre a Educação Física Escolar. A Cooperativa de Trabalhadores em Educação - Projeto Nossa Escola insere-se nesta discussão como espaço/tempo pedagógico e político desta produção. O objeto de estudo em questão é a construção do planejamento escolar em Educação Física para as 3ª e 4ª séries do 1º grau. Com base no planejamento participativo, delimitou-se, conjuntamente, alunos e professores: os conteúdos a serem trabalhados (Jogos Populares), as possibilidades de tratá-los e as formas de investigá-los, as possibilidades de avaliação, procurando-se resguardar os princípios da proposta político-pedagógica da citada Instituição de Ensino, a saber: a relevância social, a contemporaneidade, a simultaneidade dos conteúdos, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos e a provisoreidade do conhecimento; princípios estes, que garantem a identificação do educando como sujeito histórico, com relações sociais e culturais concretas e respeitando seu nível de desenvolvimento da aprendizagem.

APRESENTAÇÃO

No últimos anos, muito têm discutido sobre a Educação Física em seus vários âmbitos de atuação. Sua história, suas relações, as reflexões sobre sua prática, a formação dos profissionais desta área, suas construções e contribuições em cada etapa da história da sociedade brasileira e da própria humanidade e, finalmente, sua discussão na escola, no esporte, na academia e no lazer, chamou a atenção de inúmeros profissionais, educadores, pesquisadores em nossa área (BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 1988; GUIRALDELLI Jr, 1988; SOARES, 1990; TAVARES, 1994; TAFFAREL, 1993; entre outros). Neste rol de discussão, o carro-chefe da produção do conhecimento na Educação Física foi a relação teoria-prática, com a qual, durante muito tempo e até hoje talvez, estabeleceu-se como sendo conflituosa. Este nível de relação, segundo JEBER (1995) "não passa de um falso conflito que tem como base a idéia de que há os teóricos, que são aqueles que produzem as teorias para serem estudadas e aplicadas e há os práticos, que são aqueles que aplicam as teorias construídas pelos teóricos." (pg 80).

Esta dicotomia, distanciamento e antagonismo entre teoria e prática reflete outras relações igualmente diferenciadas, por exemplo: o saber erudito e o saber contemporâneo, o lazer e o trabalho, a brincadeira e o estudo, a criança e o adulto, entre tantos outros. Esta relação possui também seus lugares comuns: a escola, a Universidade, a família, o local de trabalho. Entretanto, todos estes lugares comuns e as relações neles observadas travam, paradoxalmente ao que é muitas vezes empiricamente defendido, uma interação de ações, discussões e reflexões. Reflexo de uma sociedade individualizada, consumista e competitiva, estas dicotomias necessitam serem preservadas para, em outra instância, manterem-se as relações de poder caracterizadas em uma sociedade de classes (que tem mais e quem tem menos, quem pode mais e quem pode menos, quem decide e quem obedece). Portanto, para que se garanta os interesses "guetualizados" de determinados segmentos sociais, é preciso preparar o "futuro trabalhador" desde cedo, tendo, na

* Licenciado em Educação Física - ESEF/UPE; Professor Cooperativado na Cooperativa de Trabalhadores em Educação - Projeto Nossa Escola - Recife/PE; Membro-pesquisador do LOEDEFE-NEFD-CCS-UFPE; Secretário Adjunto - Secretaria Estadual de Pernambuco - CBCE (gestão 97/98)

escola, seu mais significativo e importante espaço e tempo de persuasão, preparação, adestramento. Com o avanço do setor tecnológico informatizado e as técnicas de relações humanas, a escola passou a dividir esta função com a mídia e a globalização do mercado. Entretanto, e por própria consequência deste processo, ela assumiu uma postura de certa forma “homônima”. Alterou-se as formas de se tratar o conhecimento na escola, mas ela desempenha o mesmo papel de mantenedor das relações de poder na sociedade de classes, na qual está inserida.

Dentro desta instituição preparatória, a Educação Física (particularmente no Brasil) exerceu grande papel, a fim de se garantir as relações dicotomizadas da sociedade. Para, também, se garantir uma mão-de-obra boa (e barata), a Educação Física, dentro do contexto Escolar, teria a função de contribuir para com a formação de um corpo ágil, saudável e disciplinado (em todos os sentidos). Neste interim, o quadro que se apresentava era o seguinte: a escola, detentora do saber científico, tecnológico e atualizado, distante da comunidade, detentora do saber popular, cotidiano e pessoal. A Educação Física, detentora da prática, distante das outras disciplinas do currículo, detentora da teoria. O Educando distante da escola e até mesmo de sua comunidade, pois tempo é dinheiro e quanto mais cedo ela trabalhar, melhor. Neste sentido, outra distância vai se estabelecendo: o conhecimento contemporâneo-científico do conhecimento erudito.

No limiar desta discussão, vemos que somos, homens, mulheres, idoso, adulto, crianças, comunidade, sociedade, todos, uma grande e “mútua distância”.

Concomitantemente a todo este emaranhado de relações, algumas iniciativas são tomadas por vários sujeitos e grupos de nossa sociedade, ainda que algumas isoladamente (até por conta do contexto e momento histórico em que estavam inseridas) e que não são confundidos com os heróis do “Gente que faz” ou “O que nós temos de melhor”, porque vêm contribuir significativamente com a melhoria da qualidade de vida do sujeito-cidadão brasileiro e com a transformação da realidade social a qual estão inseridos. Exemplo disto temos os Movimentos Sociais Organizados (MST, Sem teto), Movimentos Estudantis (Secundaristas, de área), as Cooperativas (Agricultoras, de Pesca, de Educação). É neste interim de intervenção social concreta que se insere a Cooperativa de Trabalhadores em Educação - Projeto Nossa Escola, localizada em Recife-PE.

BREVE REFLEXÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROJETO NOSSA ESCOLA

A proposta político-pedagógica do Projeto Nossa Escola tem como objetivo a formação crítica, criativa e autônoma da criança, a partir de questionamentos que proporcionem uma reflexão voltada para o interesse dos menos favorecidos, na busca de uma sociedade mais justa e democrática.

É desenvolvido um trabalho que potencializa o indivíduo para a construção do espaço coletivo, tendo como princípio a solidariedade, a cooperação, o coletivo, a ética e o respeito humano.

No trato do conhecimento, partimos do que o educando traz de sua história, seu cotidiano e suas relações de vida. Essa história é confrontada com o saber científico, tendo como objetivo o resgate cultural e a ampliação e construção do conhecimento. Esta forma de tratar o conhecimento aponta requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino, a partir dos seguintes princípios pedagógicos (COLETIVO DE AUTORES, 1993):

- a relevância social dos conteúdos;
- a contemporaneidade dos conteúdos;
- a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno;
- a simultaneidade dos conteúdos;
- a espiralidade da incorporação das referências do pensamento;
- a provisoriade do conhecimento.

Compreendendo a relevância social da cultura, por ser através dela que, na história da humanidade, o ser humano comunica-se, com-partilha experiências, organiza-se, expressa sentimentos, cria, transforma seus valores e crenças, elabora concepções, sistematiza seu saber cotidiano e científico e constrói sua história, é que elegeram-se o estudo de temas sócio-culturais, como orientadores da reflexão pedagógica junto aos educandos, articulados ao desenvolvimento dos conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento.

Deste modo, o Projeto Nossa Escola vem organizando um calendário de trabalho durante o ano letivo, baseado em temas, divididos da seguinte maneira:

1º Semestre: CICLO CARNAVALESCO; CICLO DA QUARESMA; A MULHER; POVOS INDÍGENAS; O TRABALHO; CICLO JUNINO

2º Semestre: FOLCLORE; MEIO AMBIENTE; A CRIANÇA; POVOS E RAÇAS; CICLO NATALINO

Trabalhando os temas sócio-culturais, o conhecimento é organizado de forma interdisciplinar, possibilitando ao aluno uma leitura ampla do mundo, favorecendo sua compreensão e intervenção como sujeito histórico na sua realidade social.

Neste processo, vamos construindo nossa prática respeitando o nível de desenvolvimento da aprendizagem em cada estágio (série).

O acompanhamento desse processo de desenvolvimento se materializa nos momentos avaliativos:

- ⇒ registro das atividades pedagógicas;
- ⇒ socialização das pesquisas e vivências (em vários níveis de intervenção);
- ⇒ fechamento dos temas;
- ⇒ Relatório semestral (perfil do aluno e das turmas)

A EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo COLETIVO DE AUTORES (1993), cada disciplina somente terá sentido pedagógico “à medida que seu objetivo se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo” (pg 29). É sob esta perspectiva, e entendendo a Escola como um todo em que o educando está inserido e pode intervir nela, no sentido de confrontar o conhecimento científico com o saber cotidiano que a Educação Física tratou de justificar-se enquanto componente curricular.

Neste sentido, procurou-se tratar a disciplina juntamente com os demais professores, tendo com eixos orientadores de seu planejamento os temas trabalhados durante o semestre e o eixo central do trabalho para o ano de 1997 (“A história da humanidade”). Com estes elementos em mãos, o planejamento fôra construído conjuntamente com os alunos (22 alunos de 3ª e 4ª séries do 1º grau menor), tendo como conteúdo central para o 1º semestre do ano letivo de 1997 o JOGO POPULAR. O conteúdo foi escolhido em função de o mesmo estar articulado à disciplina em questão e, também, por atender o caráter de curiosidade das crianças. Feito isso, os passos foram dados nos seguintes níveis:

NÍVEL I - intervenção nas aulas de Educação Física:

NÍVEL II - intervenção para além das aulas de Educação Física.

No Nível I, foram dados os seguintes passos:

- pesquisa sobre jogos populares conhecidos por todos os alunos, procurando, também, entrevistar parentes e amigos;

- organização de um quadro (que ficaria exposto durante todo o semestre letivo) de todos os jogos pesquisados, sua incidência na escolha, quem conhecia ou não os jogos levantados;
- organização de um cronograma para as aulas de 1º semestre, definindo os Jogos que seriam estudados e vivenciados a cada aula. Este cronograma serviria para a organização dos alunos e do professor, a fim de que eles sempre soubessem o que seria trabalhado e trouxessem contribuições à aula.

No Nível II, os passos se davam sempre como consequência das discussões, construções e vivências que ocorriam no Nível I, a saber:

- organização do tempo e espaço de recreio, no sentido de, na sua reorganização, vivenciar os jogos que eram ou ainda seriam resgatados em aula e possibilitando uma vivência interativa por parte dos alunos de outros estágios (séries);
- organização de uma aula-passeio (fora da escola) na UFPE, mais especificamente nos Centros de Artes e Comunicação e de Educação e no Núcleo de Educação Física, a fim de pesquisarem e entrevistarem alunos destes Centros sobre o que conheciam e entendiam sobre Jogos Populares, além de organizarem oficinas com alguns dos jogos que já haviam sido trabalhados em aula;
- avaliações interativas com os demais professores, procurando discutir acerca dos conteúdos trabalhados e sua interação com os temas discutidos. Era através desta interação (conteúdos específicos e temáticos) que se estabelecia o confronto entre o conhecimento científico e o saber cotidiano entre professores e alunos, no sentido de os professores perceberem como é que estavam caminhando como e com o coletivo de sujeitos da Escola. Estas avaliações ocorriam periodicamente e fora do horário de aulas.

Neste sentido, estabelece-se uma relação concreta e histórica entre alunos, professores, escola, conhecimento científico, saber cotidiano, realidade social, relação esta que proporciona aos sujeitos de intervenção (alunos e professores, portanto), elementos e instrumentos concretos para a construção de seus projetos histórico-políticos. Parafraseando FREIRE e SHOR apud LOPES (1993), parte-se da leitura da realidade para se estabelecer relações concretas com cada sujeito e objeto desta realidade para, assim, compreender e intervir na mesma realidade.

Por fim, esta contribuição apresenta elementos de luta dentro da prática político-pedagógica do educador brasileiro, no sentido de pelo menos suscitar uma reflexão por parte deste trabalhador (mais precisamente, o professor de Educação Física), a fim de que possa pensar-repensar sua ação dentro do contexto escolar, quer público, quer privado, ou até mesmo cooperativado.

*“Teoria é quando se sabe tudo e nada funciona.
Prática é quando tudo funciona e ninguém sabe porquê.
Neste recinto, conjugam-se teoria e prática:
nada funciona e ninguém sabe por quê”*
(autor anônimo)

Referencial Bibliográfico:

- BETTI, Mauro. "Educação Física e sociedade". São Paulo, Movimento, 1991.
- CASTELLANI FILHO, Lino. "Educação Física no Brasil: a história que não se conta". Papirus. São Paulo, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. "Metodologia do ensino da Educação Física." Ed. Cortez. São Paulo, 1992.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. "Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira". Loyola. São Paulo, 1998
- JEBER, Leonardo J. "A relação Teoria e Prática no ensino e suas implicações na área da Educação Física Escolar." Revista Motrivivência - vol 08. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.
- OS MELHORES Jogos do Mundo. Ed. Atlas, S/d.
- SOARES, Carmem Lúcia. "O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1859-1930". Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- TAFFAREL, Celi N. Zulke. "A formação do profissional de Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.". Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP. Campinas, 1995.
- TAVARES, Marcelo S. Tavares de. "O ensino do Jogo na Escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física". Dissertação de mestrado em Educação - UFPE. Recife, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.) "Técnicas de ensino: por que não?". Papirus. Campinas, 1993.

Endereço: Av. Conselheiro Rosa e Silva, 537 - apto. 802 A - Espinheiro
Recife - PE - CEP - 52050-020

GTT.1.34. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Suraya Cristina Darido¹

Zenaide Galvão²

Resumo: *O presente estudo procurou implementar um programa semestral de Educação Física, numa turma de 5ª série do 1º grau de uma escola pública e verificar em que medida as dificuldades levantadas pela literatura quanto a efetivação de mudanças são possíveis de serem redimensionadas na prática pedagógica.*

Não foram poucos os trabalhos que procuraram nestas duas últimas décadas discutir questões relacionadas à formação do professor de Educação Física e a sua prática no contexto escolar. Estes trabalhos, realizados de acordo com concepções e referenciais teóricos diferentes, enfatizaram ora a perspectiva do professor e seus procedimentos: MOREIRA (1991), ALBUQUERQUE, DARIDO & GUGLIELMO (1994), DARIDO (1997), ora a perspectiva dos alunos no contexto escolar; CAVIGLIOLI (1976), BETTI (1992), GALVÃO (1993), DUMAZEDIER (1994), LOVISOLO (1995), GAMBINI (1995), De ÁVILA (1995), SANTOS (1996) e FIORIN (1997) e outros.

Os principais resultados destes trabalhos, de maneira geral, são bem pouco animadores, sugerindo que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Além disso, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica e, por isso, não sentem necessidade de se manterem atualizados quanto ao conhecimento produzido pela universidade.

Quanto à perspectiva dos alunos os resultados destes trabalhos indicam que: - a Educação Física é a disciplina mais apreciada pelos alunos no início do processo de escolarização e passa a haver um distanciamento da sua prática principalmente no segundo grau, - os alunos não estão satisfeitos com o trabalho do professor de Educação Física, - requisitam uma atenção e um trabalho maior do professor, - consideram a Educação Física sinônimo de esporte e vinculam o prazer das aulas principalmente à figura do professor de Educação Física.

Em função deste contexto, pouco animador quer do ponto de vista do trabalho do professor, quer das opiniões dos alunos, procuramos neste trabalho implementar um trabalho de Educação Física na escola. O objetivo da pesquisa foi verificar em que medida as dificuldades enfrentadas pelos professores, levantadas através da observação de sua prática ou da revisão dos estudos relacionados ao tema, são pertinentes e são possíveis de serem redimensionados na prática.

Em outras palavras, procuramos neste trabalho aproximar e verificar, o quanto do discurso da Universidade (nível teórico) é esclarecedor levando em consideração o contexto atual de uma escola pública do segundo segmento do primeiro grau na cidade de Rio Claro. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa. O recurso básico empregado foi, em um primeiro momento, a descrição de uma situação concreta e posteriormente a atuação direta da pesquisadora como docente, caracterizando assim, a pesquisa ação tal como foi definida por THOLLENT (1992): *“Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizado em estreita*

¹ Professora Doutora junto ao Departamento de Educação Física - UNESP - Rio Claro

² Mestranda junto ao Departamento de Educação Física - UNESP - Rio Claro

associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos... (p.14)''.

Os sujeitos participantes deste estudo foram, além das pesquisadoras, 34 alunos de uma classe de 5ª série do primeiro grau de uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Rio Claro. Foram oferecidas 36 aulas distribuídas em um semestre letivo, sendo 3 aulas semanais. O espaço disponível para as aulas consistia de um campo aberto gramado e uma quadra repartida com mais três professores de Educação Física.

Disciplina e limites

Há, atualmente, entre os professores uma queixa quase generalizada de que os alunos são indisciplinados e os pais não impõem limites. Quando procuramos implementar um programa de Educação Física na escola para crianças de 5ª série esta questão compareceu. Os alunos, em função de suas características, tinham dificuldades de participarem das atividades por que, muitas vezes, não conseguiam compreender as tarefas propostas, mesmo que elas tivessem sido elaboradas em conjunto com a professora definindo as regras.

Ao longo do processo de ensino aprendizagem, porém, conforme os alunos percebiam o envolvimento da professora o problema foi um pouco amenizado. Na verdade, a questão dos limites é complexa e delicada. O tema é complexo por que envolve no mínimo duas dimensões: a política das relações democráticas penetrando em várias instituições, notadamente a família e a escola e a ética, a falta de limites que traduz uma crise de valores.

É também delicada porque pode promover retrocessos na leitura do problema, trazendo a tona novamente um autoritarismo injustificável de tempos não muito distantes. O desafio dos professores nos próximos anos está em reafirmar valores em torno do respeito mútuo e da solidariedade, tarefa não muito simples, cujo papel também cabe à Educação Física escolar buscar. Pelo nosso trabalho na escola sentimos que o professor deve ser informado e preparado para esta importante função.

Expectativas dos alunos

Na condução do processo ensino-aprendizagem as expectativas dos alunos devem ter papel importante e são geralmente desconsideradas (BETTI, 1992). De acordo com SHIGUNOV (1991), o não atendimento das necessidades e características dos alunos, muitas vezes, produz o estabelecimento de objetivos, oferta de conteúdos, métodos e procedimentos inadequados e impróprios, havendo como consequência, indiferença, a perda de motivação, o desinteresse pelas aulas de Educação Física.

Durante a implementação das nossas aulas de Educação Física percebemos que as expectativas dos alunos, pelo menos as iniciais, centravam-se na prática do jogo, especialmente do futebol. Quantas vezes ouvimos a conhecida frase: "professor vamos jogar futebol?". Os alunos apreciam aquilo que eles já conhecem e enfrentam insegurança para novas aprendizagens.

Além disso, o impacto da mídia sobre a escolha dos conteúdos e sobre a forma como eles são transmitidos, também não pode ser desprezado. Em um dos poucos ensaios existentes sobre o tema, mídia e Educação Física, KENSKI (1995) avalia que o esporte é um ótimo investimento, já que o espetáculo é fácil de ser produzido, os cenários e atletas já estão preparados e custa pouco para os investidores. A autora afirma que: "...para a televisão, e para a mídia em geral, o esporte é uma fonte inesgotável de notícias, de público e de lucro". (p.131).

Sentimos, assim como outros professores também devem sentir durante este processo, uma certa ansiedade para atender as expectativas dos alunos. Porém, entendemos que para a Educação Física buscar a integração do aluno na esfera da cultura corporal, para que ele possa usufruir, transformar e apreciar as diferentes formas da atividade física, não podemos concordar

com a implementação de apenas uma parcela desta cultura, no caso o futebol. Não se trata, como ressalta CASTELLANI FILHO (1993), de desconsiderar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte "como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais" (p.13), mas não o único.

Neste sentido, procuramos incluir no primeiro bimestre além do voleibol proposto pela escola, a ginástica olímpica e alguns jogos e brincadeiras, além da contextualização do voleibol (histórico e situação atual). No segundo bimestre, além do basquetebol, indicado pela escola procuramos abordar a sua contextualização, a dança e algumas formas de ginástica com o uso de música. A ginástica olímpica e a dança foram escolhidas por observação dos alunos durante as aulas, que nos intervalos realizavam movimentos acrobáticos e relatavam o seu interesse por atividades rítmicas.

Contextualização das práticas corporais

Tem sido sugerido (BETTI, 1992a; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 1997) que a Educação Física na escola tem como um dos seus objetivos vincular informações que esclareçam questões relacionadas às práticas corporais, como por exemplo para *quê realizar atividade física, qual o contexto dos esportes e o seu histórico.*

No nosso entender esta argumentação também dá sustentação à Educação Física nos primeiros e segundos graus, ou seja, não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. *É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas.*

Dentro desta visão procuramos nas primeiras aulas com os alunos abordar a importância da Educação Física na escola, principalmente quanto ao seu papel dentro do currículo escolar.

Apesar do tema relevante e a busca de relações com o cotidiano dos alunos, com exemplos da seleção de futebol, constatamos que as aulas não foram muito apreciadas pelos alunos e nem tão pouco proveitosas do ponto de vista das metas estabelecidas por nós. Percebemos durante a nossa experiência, que pelo menos com crianças desta faixa etária (11 anos) a inclusão de conteúdos teóricos pode ser disperso ao longo das aulas de acordo com os temas efetivamente vivenciados pelos alunos nas aulas.

Por exemplo, quando trabalhamos com o voleibol, conversamos durante as aulas "práticas" na quadra sobre o seu início no país, como o voleibol é jogado atualmente e porque o voleibol é *um conteúdo importante no contexto da cultura corporal.* Desta maneira os alunos estavam mais motivados para apreender estas questões. Ainda como estratégias de ensino para estas aprendizagens utilizamos gincanas, em que os alunos depois de realizar a leitura de textos se dividiam em grupos e respondiam às questões elaboradas pelos alunos dos outros grupos. Esta estratégia também foi bastante apreciada pelos alunos.

Co-educação

TINNING (1992) ressalta, que também na Austrália, a Educação Física tem assumido um papel muito mais reprodutor do que transformador da sociedade, porque tem reforçado os valores sociais. Como exemplo, cita a valorização do sucesso, da competição e da vitória, seguido pela valorização de algumas características corporais, e crença de que os meninos são superiores às meninas, principalmente no domínio corporal.

Do mesmo modo, FREIRE (1989) afirma que os principais argumentos usados para a separação por sexo, nas aulas de Educação Física, são frágeis e referem-se à superioridade dos meninos em quase todas as qualidades físicas. Porém, para o autor, este argumento só se justificaria se o objetivo exclusivo da Educação Física fosse o rendimento físico. Outro argumento freqüentemente utilizado diz que, por questões culturais, as crianças já chegam à escola separadas por sexo. Em casa e nas ruas, meninos não brincam com meninas e, portanto, poderia haver recusa de atuarem juntos em aulas. Contra este argumento o autor adverte que, por mais que se compreenda a questão cultural envolvida no contexto social, manter esta separação seria o mesmo que reforçar o preconceito já existente, e conformar as pessoas à sociedade, inclusive aos seus vícios.

É verdade que a separação por sexo, nas aulas de Educação Física, nem sempre é uma decisão tomada exclusivamente pelo professor. Em alguns casos, a comunidade escolar, na figura dos diretores e coordenadores pedagógicos, impõem esta separação.

Há diferenciação efetiva em termos de experiências de movimento vivenciados por meninos e meninas. Aos primeiros é permitido e incentivado as brincadeiras mais agressivas e mais livres: eles jogam bolam nas ruas, soltam pipas, andam de bicicletas, rolam no chão em brigas intermináveis, escalam muros e realizam muitas outras atividades que envolvem riscos e desafios.

É como lembra ROMERO (1994), as meninas, por outro lado, são desencorajadas e, até mesmo proibidas, de praticarem essas brincadeiras e atividades e, em função desse tratamento diferenciado, tem-se um quadro de desempenho motor igualmente diferenciado. Esta autora baseada em amplo levantamento bibliográfico e apoiada em respostas de professores de Educação Física, conclui que eles acentuam, ao invés de minimizarem, as desigualdades entre os sexos.

Na nossa experiência verificamos que os alunos de 5ª série não apontam como uma questão relevante a separação das aulas de Educação Física utilizando como critério o sexo. Consideramos que isto ocorre porque é a primeira experiência formal dos alunos nas aulas de Educação Física, e eles acabam considerando “normal” que as aulas sejam realizadas em conjunto.

A maioria das atividades foram realizadas em conjunto por meninos e meninas sem grandes constrangimentos, como voleibol, dança, ginástica e alguns jogos, inclusive, com a adaptação de algumas regras para que as meninas pudessem participar mais ativamente das aulas. No entanto, nos jogos que exigiam maior contato, alguns alunos e alunas requisitavam para que houvesse a separação dos grupos, tendo como critério o sexo.

Na nossa prática, acreditando na possibilidade da Educação Física contribuir para a discussão da questão do pré-conceito, em alguns momentos das aulas em que os conflitos apareciam, nós procurávamos analisar estas questões e procurar soluções junto com os alunos, nem sempre simples ou sem conflitos. Além disso, dependendo da situação dividíamos a turma, inclusive, para que as meninas pudessem experimentar, entre elas, situações de sucesso.

Inclusão dos alunos

Quando, historicamente, os professores se preocupavam excessiva e exclusivamente em obter o rendimento máximo dos alunos, aqueles com menos condições sentiam-se desprezados e, portanto, desmotivados a participarem das aulas. Os professores de Educação Física, por seu lado, não se incomodavam com a exclusão destes alunos, porque a intenção era trabalhar apenas com a elite competitiva.

No nosso trabalho este foi o ponto de referência mais importante, ou seja, em todos os momentos da aula nosso olhar era voltado para a inclusão de todos os alunos. As atividades eram planejadas de tal modo que todos os alunos tivessem oportunidade de participar. Por exemplo, no

jogo cãmbio em que as equipes eram mistas havia um predomínio dos meninos na recepção. As regras foram adaptadas, e se um menino pegasse a bola ele deveria necessariamente passá-la para uma menina e assim vice e versa, o mesmo pode ser adaptado para outros jogos.

Do mesmo modo, observamos que alguns alunos não participavam de todas as aulas ou atividades e ficavam apenas observando. Tentamos estar atentas a estas questões, conversando com os alunos, porém esta é uma questão que parece presente nas aulas de Educação Física escolar.

Considerações finais

Escolhemos para análise os temas: disciplina e limites, expectativas dos alunos, contextualização das práticas corporais, co-educação e a perspectiva de inclusão dos alunos, todavia, na prática pedagógica outras questões importantes também estão presentes porque o ambiente pedagógico é complexo, variável e único. Por uma questão de limites de espaço resolvemos optar apenas por aqueles tópicos.

Os principais resultados desta pesquisa mostraram que algumas das dificuldades enfrentadas por nós e também por outros professores de Educação Física devem ser consideradas quando da elaboração de propostas de formação profissional, reciclagem de professores, ou até mesmo na escolha e condução das pesquisas na área.

Referências bibliográficas:

- ALBUQUERQUE, L. M. B., DARIDO, S. C. & GUGLIELMO, L. G. Os recursos cognitivos dos professores de Educação Física. **Educação: teoria e prática**, v.2, n.3, p.25-34, 1994.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.2, p.282-287, 1992.
- BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente**. Campinas: UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física.
- BUENO, A. B. C. **Fatores que influenciam na aderência a Educação Física escolar**. Rio Claro: UNESP, 1993. Monografia de Graduação, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.
- CAVIGLIOLI, B. **Esporte e adolescentes**. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1976.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, p. 119-125, 1993.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.
- DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia - USP, 1997.
- De ÁVILA, A. C. V. **Para além do esporte: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau**. Rio Claro: UNESP, 1995. Monografia de Graduação, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.
- DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: SESC, studio Nobel, 1994.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro. teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.
- FIORIN, G. S. **Uma proposta para além do esporte na Educação Física escolar: as expectativas e a avaliação dos alunos**. Rio Claro: UNESP, 1997. Monografia de Especialização, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.

- GALVÃO, Z. **Educação Física escolar. Razões das dispensas e visão dos alunos por ela contemplados.** Campinas: UNICAMP, 1993. Monografia de Especialização, Faculdade de Educação Física.
- GAMBINI, W. J. J. **Motivos da desistência em aulas de Educação Física no segundo grau.** Rio Claro: UNESP, 1995. Monografia de Graduação, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.
- KENSKI, V. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.129-36, 1995.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica.** Campinas: Unicamp, 1991.
- ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.15, n.3, p. 226-234, 1994.
- SANTOS, S. B. R. **Educação Física: o paradoxo da sua negação.** Rio Claro: UNESP, 1996. Monografia de Graduação. Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.
- SHIGUNOV, V. **A influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de Educação Física.** Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa - Portugal, 1991.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- TINNING, R. Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem-setting. In: WILLIAN, T.; ALMOND, L. & SPARKES, A., eds. **Sport and physical activity; moving towards excellence** (The proceedings of the AISEP World Convencion, Loughborough University, UK, 1990). London, E & Spon, 1991.

Endereço: UNESP - Instituto de Biociências - Departamento de Educação Física - Av.24 A, n1515, Bela Vista - Rio Claro - São Paulo.

Resumo: *O presente estudo insere-se na temática "Jogo como conteúdo de ensino da Educação Física". A problemática que estamos analisando diz respeito a consideração do conteúdo jogo enquanto conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. O Objetivo é descrever, analisar e interpretar como se desenvolvem nas aulas de educação física, conceitos sobre jogos, suas regras constitutivas e regulativas, bem como, das atitudes manifestas e o processo de construção do conhecimento durante as oficinas jogos/populares e esportivos. A metodologia do ensino está baseada na perspectiva crítico superadora. Os procedimentos de pesquisa baseiam-se na etnografia escolar e emprega a observação participante, as entrevistas intensivas e análise de produções e documentos. Os resultados estão sendo disponibilizados na INTERNET, no seguinte endereço eletrônico Homepage <http://ciencia.eciencia.pe.gov.br/~kidilink>.*

APRESENTAÇÃO

Nossa intenção é abordar aspectos específicos de um programa de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, que venham responder a inquietação do professor quanto ao conhecimento a ser tratado, a sua distribuição nas diferentes séries, ciclos ou etapas e os procedimentos para ensiná-lo. Esta exigência decorre também do fato de que a Nova LDB considera a Educação Física disciplina de conteúdo que deverá constituir o Projeto Político Pedagógico da Escola. Isto exige novas argumentações e proposições para além dos argumentos médicos, militaristas, cinetificistas e desportivizantes, que sempre legitimaram a educação física na escola.

Estruturar um Programa de Educação Física ou de outra disciplina, e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, vez que quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos. Podemos dizer, assim, que o Programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são: a.- O conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e hierarquizado, o que geralmente se denomina de conteúdos de ensino, b.- O tempo pedagógicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento, c.- Os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo.

Estarei privilegiando entre o conhecimento de que trata a Educação Física, o conteúdo jogo. O estudo deste conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

DESENVOLVIMENTO

Concordo com a explicação de que "O Homem se apropria da Cultura Corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que são chamados de significações objetivas. Através delas desenvolvem-se um "sentido pessoal" que exprime a subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da vida, do mundo e das suas motivações. Segundo Léontiev (1981), as significações não são eleitas pelo Homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais.

A partir daí podemos concluir que os alunos, nas aulas de Educação física, ao tratar do conhecimento JOGO, em um dado tempo pedagógico, e em dadas situações de ensino

¹ SHIRLEY CAMÊLO é aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE e membro do LOEDEFE - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esporte.

atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno. Podemos dizer que os temas da Cultura Corporal tratados na Escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialéticamente, a intencionalidade/objetivos do Homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar deste sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o Jogo têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre estes problemas é necessária se pretende-se possibilitar ao aluno da Escola Pública, entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isto quer dizer que à Escola, cabe promover a apreensão da prática social, por parte dos alunos. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. Além de trabalhar com conceitos, com atitudes é importante destacar o processo de manejo do conhecimento.

No presente estudo estarei apresentando o que planejamos no Projeto EXPRESSÃO OMEGA-KIDILINK nas oficinas de JOGOS, apresentando resultados referentes as dimensões do conhecimento que são: os conceitos apreendidos, as atitudes apresentadas e os processos desenvolvidos para tratar do conhecimento JOGO. O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do Homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como "fator de desenvolvimento", por estimular a criança no exercício do pensamento que pode desvincular-se das situações reais, e levá-la a agir independentemente do que ela vê.

Segundo o Coletivo de Autores "Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isto, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

A ênfase no propósito/objetivo do jogo, acentua-se com o desenvolvimento da criança. Sempre esse propósito/objetivo é o que decide o jogo, justifica a atividade e determina a atitude afetiva da criança. Assim, por exemplo, a preocupação e tensão durante uma corrida, tanto por querer ganhar ou por se ver ultrapassada, pode levá-la à perda de grande parte do prazer do jogo.

Observa-se o desenvolvimento da criança no caráter dos seus jogos, que evoluem desde aqueles onde as regras se encontram ocultas numa situação imaginária (por exemplo, quando crianças jogam de papai e mamãe, elas agem de acordo com as regras de comportamento de um pai e de uma mãe), até os jogos onde as regras são cada vez mais claras e precisas, e a situação imaginária é oculta. Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tornando o jogo tenso. É fundamental o desenvolvimento das regras na Escola, porque isto conduz a criança a ações onde se faz possível a divisão "trabalho-jogo."

Num programa de jogos é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade, do aluno, bem como oferecendo-lhe o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.

CONCLUSÃO

A proposição que estamos implementando leva em consideração o fruto de experiências desenvolvidas e acompanhadas em escolas públicas, destacando-se as experiências do Colégio de Aplicação da UFPE e do LOEDEFE.

Podemos contatar a ampliação dos conceitos, a mudança de atitudes para atitudes favoráveis para tratar do conhecimento e a consciência do que é um processo participativo, coletivo de pesquisa para a produção do conhecimento sem perder o caráter lúdico, importante para as aprendizagens significativas.

Para propor alternativas a prática pedagógica estamos implementando vivência, no Projeto Omega-Kidlink.

O Planejamento prevê sessões semanais, aos sábados durante a manhã. O conteúdo tratado é o JOGO para desenvolver noções básicas.

Estão sendo verificados os conceitos iniciais e em seguida serão propostos jogos que ampliem tais conceitos. O próprio conceito de jogo será trabalhado através da recuperação do acervo de jogos que constituem o dia a dia da criança e jovens. As sessões tem uma parte introdutória, com perguntas, com o ambiente organizado e com ilustrações. Utilizamos a INTERNET para as pesquisas escolares e para acumular, registrar e transmitir o conhecimento desenvolvido. As sessões são fotografadas e filmadas, para posterior análise. As reuniões de Planejamento com a orientadora são as sextas-feiras e logo após o término das atividades. As experiências do projeto Expressão, para ampliar acervo de referências e buscar diálogo estão na *Homepage* <http://ciencia.eciencia.pe.gov.br/~kidlink>.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana, Cuba. Pueblo Y educacion, 1982.
- HUZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- LEONTIEV, A. *Conciencia, Personalidad*. 1 ed. La Habana, Editorial Pueblo Y Educacion, 1981.
- MYNAIO, M. C. *O Desafio do conhecimento*. São Paulo, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, Brinquedo, Bricadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo, Cortez, 1989.
- REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. *O Jogo e o Brinquedo na Educação Física*. 1996.
- ROUYER, J. *Educação Física & Esporte e desenvolvimento humano*. Portugal, 1977.
- SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de Primeiro Grau. Da compreensão a intervenção*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1990.
- SOARES, C.L.; ESCOBAR, M. TAFFAREL, C.N.Z. *Educação Física & Esporte: Perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP, Papyrus, 1992.

Endereço: Rua São João Batista n. 410, Jardim Jordão, Jaboatão dos Guararapes CEP 54.320-110 Fone (081) 462 27 95 - E-Mail LOEDEFE@NPD.UFPE.BR

GTT.1.36. PRAZER DE COMPETIR: RELATO DE EXPERIMENTOS CRÍTICOS / SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE JOGOS INTERNOS ESCOLARES

Marcelo Fernando Bulhões Martins *

Resumo: Este estudo apresenta um relato de formulação / desenvolvimento de uma proposta metodológica em educação física infantil (1ª à 4ª série) enfocando o fenômeno competitivo dos jogos internos escolares. Esta proposta é norteada por uma concepção de jogo em que os seus aspectos competitivos são considerados como inerentes e naturais à esse fenômeno lúdico. Construída a partir de experiências práticas durante 5 anos (1990 a 1994) junto à instituições de ensino público e particular de 1ª à 4ª série do 1º grau da cidade de Natal, cerca de 800 crianças participaram desta experiência. Considerou-se o processo de elaboração prática de uma competição como uma construção coletiva proveniente de uma relação equilibrada e participativa entre professor e aluno; onde este aluno é considerado como um sujeito ativo do próprio conhecimento produzido através da reflexão e da prática.

DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA

Essa proposta de concepção metodológica de jogos internos escolares foi constituída a partir de experiências práticas como professor de educação física infantil durante cinco anos (1990 a 1994) junto à instituições de ensino de 1ª à 4ª série do primeiro grau da cidade de Natal /RN.

Entende-se que “jogos internos” ou “olimpíadas escolares” sejam as terminologias mais freqüentes na designação de competições internas das escolas, podendo encontrar-se também denominações como: “jogos interclasses” e “olimpíadas internáveis” entre outras.

Apple (1989), alerta para o fato de que não basta criticar e analisar o funcionamento do sistema, é necessário que a crítica seja acompanhada de propostas específicas de mudanças para um modelo social alternativo. “Os exemplos contra-hegemônicos devem ser utilizados para devolver às pessoas um sentido de possibilidade imaginativa”. (p. 188)

PRINCÍPIOS NORTEADORES

Em contraponto ao paradigma da competição como produto/fim, onde o professor detém os meios e mecanismos de controle total dos seus elementos e o aluno é sujeito passivo no processo decisório, essa proposta fundamenta-se na pedagogia crítico-social dos conteúdos, concebendo o aluno não só como

“ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também como ser social, historicamente determinado, indivíduo concreto (síntese de múltiplas determinações), inserido no movimento coletivo de emancipação humana” (LIBÂNEO, 1990 p.128).

Essa perspectiva requer também um

“professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global, para o que precisa adquirir um conhecimento teórico que permita pensar e agir sobre o real histórico e também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos” (op cit., p.129).

* Aluno do curso de especialização: Pesquisa em Educação Física da UFPB

JOGO E A COMPETIÇÃO

Em várias línguas, de diferentes países de culturas diversas a palavra jogo vem inconfundivelmente ligada ao significado da competição. “Na língua grega, no alemão, no holandês e em culturas bem mais antigas como a da China, a forma lúdica da competição sempre esteve presente.” (CASCUDO, 1987:103).

Na prática pedagógica de professor de educação física infantil, é comum observar que setores ligados à pedagogia (supervisores, orientadores, professoras primárias, entre outros) apregoam os efeitos nefastos da competição nos jogos e brinquedos infantis, atribuindo-lhes a fama de reprodutores da sociedade capitalista e do individualismo em que vivemos.

Conforme FREIRE (1989) o jogo ou o esporte representam, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade e contradizendo a vertente da culpabilidade do jogo este autor ainda fala que a competição não nasce do jogo, mas é nele representada.

“Se a competição assume na sociedade, o caráter predatório que observamos atualmente, não é por culpa do jogo e nem será suprimindo deste o aspecto competitivo que o problema desaparecerá”. (p.159).

A competição por si só já se faz presente desde a nossa concepção, onde ganhamos uma disputa de cerca de 150 milhões de células reprodutoras incluindo aí nossa própria sobrevivência filogenética. MORRIS APUD FREIRE considerando o homem um macaco pelado assegura que

“Os nossos antepassados símios só sobreviveram pois lançaram-se na competição com outros animais terrestres, já então eficientemente adaptados ao solo, aventura essa que rendeu a nossa evolução enquanto espécie”(1984, p. 78).

Se acreditarmos nessa teoria evolutiva podemos considerar que a competição está no âmago da sobrevivência do homem.

Segundo LORENZ (1986) dificilmente se encontrará um campo da vida humana sobre o qual o impulso competitivo não influa. Vencedor do Nobel de Medicina em 1973, porém alerta:

“em última análise pode acontecer que a tendência à competição contida, termine por levar a humanidade ao suicídio coletivo”(p.74).

Porém, não será exclusivamente o nosso impulso de educador, abismados com os efeitos negativos da competição na nossa sociedade, que irá retirá-la das atividades lúdicas da criança.

Segundo KAMII (1991) “Embora compartilhemos dessa preocupação não acreditamos que os possíveis efeitos negativos que resultam de competições tratadas de maneira inadequada devam nos privar de perceber os efeitos positivos que esses jogos podem ter” (p.140).

A competição nos jogos é inevitável, então cabe ao professor lidar com esse fato de modo positivo ao invés de mascará-lo e/ou evitar a sua utilização. TANI (1988) cita que

“é evidente que a competição é um processo social, sobre o qual é muito difícil formular-se um juízo de valores. Ela não pode ser eliminada nem ser indevidamente ressaltada, mas sim orientada para promover um melhor relacionamento humano.”(p.78)

METODOLOGIA DO TRABALHO

BREVE HISTÓRICO

Esta proposta metodológica de construção de jogos infantis, teve início no ano de 1992 na Escola Casa, estabelecimento particular de ensino pré-escolar à 4a série do primeiro grau (no qual ministrava aulas de educação física infantil), por solicitação dos próprios alunos que queriam ser “como os outros colégios” que já possuíam eventos semelhantes nos seus calendários. A experiência foi repetida nos anos de 1993 e 1994, devido ao seu sucesso, aceitação e solicitação pelos alunos, passando a fazer parte do calendário da escola. Esta formulação de jogos internos também foi aplicada aos colégios Objetivo (1994) e COEDUC (1994) com a mesma faixa etária, ambos também com sucesso e grande aceitação, perfazendo uma média de 600 alunos participantes desta concepção.

PRINCÍPIOS DE ENSINO EM RELAÇÃO À:

Escolha dos jogos

Propõe-se que a escolha dos jogos seja realizada pelos alunos, através de processo eletivo, onde todos tenham direito a opiniões, sugestões e voto, turma à turma, aluno por aluno. Esse processo demanda uma orientação efetiva do professor, de forma a viabilizar as propostas surgidas dos debates e votações.

busca possuem direito iguais de atuar nas brincadeiras, independentemente de sua performance.

Definição dos times

Meninos e meninas jogam juntos, todos os jogos. Este aspecto favorece a integração e socialização, desestimulando o desenvolvimento de estereótipos de performance física entre os sexos, que não possuem fundamento fisiológico nesta faixa etária.

A composição dos times por um mix de séries, identificando os times por cores, também foi experienciado com sucesso. (Ex.: Time verde composto por integrantes da 1a, 2a, 3a e 4a séries). Esta formulação discutida e debatida com todos os alunos, diminui a rivalidade e discriminação naturalmente observados entre alunos de séries distintas.

Participação nos jogos

Todos jogam, todos os jogos, e só não o fazem por opção própria. A exclusão típica referente à jogadores “reservas” e “titulares” não ocorre, pois todos participam com o mesmo tempo em cada modalidade, independente de suas habilidades individuais.

Essa proposta, apesar de sua rejeição inicial por parte dos alunos, foi discutida e questionada na busca de uma percepção democrática de participação coletiva, procurando demonstrar que todos proposta, apesar de sua rejeição inicial por parte dos alunos, foi discutida e questionada, na Contrariando o paradigma do esporte de resultado, onde só os “bons” jogam e os “outros” aguardam, essa experiência foi bem sucedida, observada na participação de 100% dos alunos, bem como nas avaliações conjuntas realizadas ao final do torneio, entre professor e alunos.

Premiação e pontuação

Os critérios de pontuação e premiação foram discutidos, propostos e analisados com a participação dos alunos, professor, coordenação pedagógica e dos pais. A princípio, no primeiro JICE (jogos internos da casa escola), foi realizada uma premiação única, onde todos receberam medalhas de “ouro”. Por questionamento dos alunos, no ano seguinte (1993) foi solicitada que

dessa vez, (no II JICE, nome criado por eles), os jogos fossem "de verdade" e que houvessem medalhas para as classificações do primeiro ao quarto lugares. Essa classificação demanda debates e questionamentos em que podem ser discutidas a necessidade ou não de medalhas e os motivos que levam a essa prática. O prazer do jogar x o prazer da vitória.

Resultados

Apresentam-se como resultados mensuráveis, a participação e envolvimento da totalidade dos alunos, independente de suas qualidades de performance física para as atividades propostas. A elaboração de jogos, regras e formatos de competições inovadoras e criativas também foi observado. Um melhor entendimento do ganhar e perder, enquanto fator natural e inerente ao jogo. Fóruns de debate em conjunto (professor, alunos, coordenação e pais) foram vivenciados. Melhoras na capacidade de autocritica, cooperação, criticidade e autonomia das crianças envolvidas, são fatos observados por suas ações (práticas) e relatórios individuais (escritos) indicando logro nas ações metodológicas.

CONCLUSÃO

"Integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articular-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade... valorizando a escola como mediadora entre o arcabouço cultural, produzido historicamente pela sociedade e o aluno, através de uma transmissão/assimilação crítica dos conteúdos" (LIBÂNEO, 1990", p.134).

Tornar clara e viável uma concepção de jogo e de seus aspectos competitivos que supere a visão simplista e utilitária da competição. Recriar um processo que aborde seus participantes como sujeitos ativos/conscientes/construtores de sua prática, eis o desafio. Contrapor-se à abordagens que considerem a competição como algo nefasto ou um fim em si, período fechado e restrito da vida escolar, dissociado do continuum das aulas de educação física, é necessário. O desenvolvimento da autonomia, da reflexão, da crítica, de uma percepção mais democrática e justa, da realidade não depende apenas do jogo, de estruturas competitivas ou da educação física somente, mas podem se tornar boas e lúdicas arenas na experimentação do novo e de momentos contra-hegemonia.

Referências Bibliográficas:

- APPLE, MICHAEL. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
CASCUDO, LUÍS DA CÂMARA. O Folclore na Infância. Rio de Janeiro, Moderna, 1987.
FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo, Scipione, 1989.
LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1990.
LORENZ, R. A Demolição do Homem. São Paulo, Brasiliense, 1986.
KAMII, CONSTANCE. Jogos em Grupo na Educação Infantil. São Paulo, Trajetória, 1991.
TANI, GO ET ALLII. Educação Física Escolar. São Paulo, EPU, 1988.

Endereço: Rua Rodrigues Dias, 290 - Praia do Meio - Natal - RN - Cep.: 59010-050

GTT.1.37. O ESPORTE NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM FATOR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DO ALUNO?

Eliene Lopes Faria * *

Resumo: Este trabalho buscou analisar se o esporte, da forma como tem sido ensinado na escola, se constitui num fator de inclusão ou exclusão do aluno nas aulas de Educação Física. A partir desta pergunta procurou-se verificar se o esporte na escola é uma cópia irrefletida do esporte de alto rendimento, com seletividade, concorrência, competição exacerbada, rivalidade, etc., tendo como consequência a exclusão. Ou se este esporte, através da autonomia que a escola possui, é recriado. Transformando-se no esporte da escola, priorizando a educação dos sujeitos, para que estes possam participar da construção de uma nova realidade social, onde também o esporte – esse patrimônio cultural da humanidade – possa ser acessível a todos, indiscriminadamente. No entanto, adiantando algumas das possíveis respostas, para que isso efetivamente aconteça, é preciso que(nas escolas) este seja desvelado, sendo as imposições de normas e valores questionadas, e apontadas as suas contradições.

Introdução

No decorrer do curso de graduação da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, pude perceber que o problema da exclusão do aluno durante as aulas de Educação Física, principalmente no ensino do esporte, é pouco estudado, mascarado e minimizado na formação acadêmica do professor. Continuam-se com o passar do tempo, os mesmos modelos de aulas, com discursos diferentes - hoje, mais preocupados em utilizar a palavra crítica. Propõe-se os mais variados objetivos para uma aula de Educação Física e, na maioria das vezes, não há uma preocupação com o tipo de educação assumida – apostando na neutralidade - e com a formação do sujeito na sua totalidade, reduzindo-o ao biológico.

Este modelo de aula, em que se tem uma enorme compromisso com o ensino de gestos técnicos e regras do esporte, perpassam valores e normas impostas hegemonicamente, que atendem a uma minoria dos alunos, pois, enquadrando-os em um referencial ideal, desrespeitam as diferenças individuais e a diversidade cultural.

Esses problemas parecem fugir ao controle de professores que acreditam ser o esporte um fim em si mesmo, não cogitando possibilidades de eventuais mudanças e adaptações no contexto escolar.

Com o objetivo de verificar como acontece o ensino do esporte na escola e se este, se constitui num fator de exclusão ou inclusão do aluno, adotamos como metodologia, o estudo de caso etnográfico que foi desenvolvido em uma escola pública localizada em bairro periférico de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O estudo de caso foi realizado no período compreendido entre o mês de abril e maio de 1996. A coleta de dados, através de observação de aulas, ficou restrita ao segundo turno (13:00 h às 17:00 h), por possuir neste horário turmas mistas de 7ª e 8ª séries, que constituíram a amostra pelo fato de que nestas séries o esporte ser trabalhado como tema predominante durante as aulas de Educação Física.

* Especialização no ensino da Educação Física, PUC-MG (em curso). Professora de Educação Física do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto.

I- O Esporte Escolar Enquanto Fator de Exclusão

Com a racionalização dos meios de produção e o capitalismo, o esporte passa a ser valorizado em todo o mundo, sobrepondo todas as outras formas do se movimentar humano. Se apropriando da facilidade de impor normas de novos valores, o estado se utilizou do esporte para mobilizar as multidões. Através dos meios de comunicação de massa (mídia) o esporte passa a ser consumido enquanto produto. (TAVARES, 1995)

Então o esporte começa a fazer parte de um sistema que privilegia a classe dominante, inculcando dentro da sociedade valores como o do vencer a todo custo, da competição exacerbada, da seletividade e da exclusão. Assim, "é notório que o esporte, para ser praticado nos padrões e princípios de alto rendimento, requer exigências que cada vez menos pessoas conseguem dar conta, mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir." (KUNZ, 1994.p.32)

BRUINS (1993) afirma que a corrupção progressiva do jogo é colocada como uma das causas da distorção principal que o esporte sofreu ao longo dos tempos, como também o caráter anti-lúdico da organização esportiva, verdadeiro reconhecimento institucionalizado do direito do mais forte.

O esporte de alto rendimento, capaz de ser executado por uma minoria, propicia às pessoas o desejo de se alcançar metas inacessíveis para a população, aumentando assim o nível de competição, proporcionando a maioria das pessoas a frustração de não conseguir nem sequer se aproximar dos melhores resultados, e isso quando participam.

Com isso o espaço do o lazer perde a ludicidade e adquire caráter competitivo, discriminador e excludente. Onde o corpo é valorizado pela funcionalidade técnica. O sucesso passa a ser o objetivo principal dos praticantes, e a exclusão principal consequência deste processo, visto que as exigências técnicas do esporte causam a sensação de frustração e fracasso na maioria dos praticantes menos habilidosos.

Esse esporte é copiado e transformado também em tema da aula de Educação. Essa transferência do modelo social de esporte de alto rendimento para a escola, reproduz conseqüentemente, também na escola, a sensação de fracasso em muitos alunos, que posteriormente negam-se a participar da aula, não conseguindo se adaptar as altas exigências técnicas do esporte de rendimento. KUNZ(1994), não concordando com este modelo adverte que "o esporte ensinado nas escolas enquanto copia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria." (p.119)

Assim o esporte, tema escolar deve ser amplamente questionado e estudado, no sentido de não transferir para a escola, normas e valores sociais impostos por essa prática, introduzindo no âmbito escolar a competição exacerbada e a exclusão do mais fraco, da mulher, do menos habilidoso, do gordinho, entre outros. É importante que este importante fenômeno cultural – o esporte - seja desvelado e que sejam apontadas suas contradições.

BRACHT (1995) faz uma abordagem do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de educação física nas escolas de 2º grau, onde: a - Os melhores professores são considerados aqueles que são melhores técnicos; b - As direções do colégio e a sociedade em geral valorizam mais aqueles professores que obtêm sucesso nos campeonatos escolares; c - A organização da Educação Física nas escolas pauta-se em grande parte pelo calendário esportivo escolar de prefeituras e estados; d - A idéia predominante que a Educação Física é a base da pirâmide reveladora de talentos esportivos; e - A ênfase que se dá nas aulas de Educação Física ao aprendizado de destrezas (técnicas) e regras desportivas.

A escola então torna-se celeiro de talentos, justificada pela pirâmide de desenvolvimento esportivo, onde o incentivo é total para os "melhores" alunos, criando uma rivalidade, um isolamento e uma concorrência entre aqueles que se submetem a essa seleção, e a

exclusão dos “piores”, menos aptos, que não serviram aos interesses da escola. Nesta escola não há espaço para a construção de uma Educação Física que justifique pela interação social, a comunicação, a solidariedade, o companheirismo e a cooperação, proposta por vários estudiosos da educação.

2- Exclusão e Inclusão no cotidiano escolar

Contrariamente a esta forma de atuação, mas, sem ao mesmo tempo deixar de estar impregnada dos valores descritos, a escola observada possuía uma forma de atuação diferenciada das escolas descritas por BRACHT (1995). O professor atuava como mediador da turma/escola, não assumindo claramente, nenhuma postura já descrita. Ele descreveu-me alguns problemas de locais e materiais e justificou a sua atuação, segundo ele ruim, através do baixo salário, do excesso de aulas e da saturação do profissional, acrescentando já ter dado aulas “dentro dos conformes” durante os primeiros anos de carreira, onde conseguia através de um programa e dos devidos processos pedagógicos ensinar a técnica esportiva aos alunos. Hoje ele entrega a bola para as crianças e fica a conversar com os alunos que não querem brincar.

Na observação destas aulas registrei vários fatores que excluíam ou incluíam o aluno na aula de Educação Física, vários deles talvez possam ser observados na prática de outros professores que assumem esta forma de trabalho.

2.1 - Implicações do Ensino da técnica

Nas aulas observadas, o ensino sistematizado da técnica, à primeira vista parece não causar a exclusão do aluno, mesmo porque o professor não a ensinava. O seu discurso é de que “o aluno não se interessa em aprender”, o que dificulta o seu trabalho e os possíveis rendimentos da turma. Descreveu também que os recursos materiais são precários para tal tarefa.

Assim a prática esportiva da turma se restringia em executar o toque do vôlei e ao futebol, sem qualquer interferência do professor que passava a ter, apenas, a função de controlador dos alunos para que estes primeiramente não perturbassem a organização estrutural e funcional da escola.

Não seria uma forma de exclusão, negar ao aluno a possibilidade de aprender sobre o esporte, desconsiderando-o ainda enquanto fenômeno cultural, historicamente construído pelo homem, na qual este tem o direito de participação? É importante que o aluno saiba que o esporte é uma realidade socialmente construída, onde as possibilidades e limitações, inclusive a do aluno, serão relevantes para esse processo de sua interpretação e implantação no contexto escolar.

Analisando por outro ângulo é possível perceber que o próprio aluno se exclui ou exclui o colega em função de gestos mal feitos, segundo o modelo, errados. “Os colegas não sabem jogar, por isso não jogo” ou “a gente não brinca porque não pode nem errar”, desta forma os alunos cobram que o “professor deve ensinar”

Essa percepção de que devemos nos adaptar ao esporte, torna visível que o esporte trabalhado na escola, muitas vezes não percebe o ser humano na totalidade, negando a sensibilidade e as emoções do aluno, podendo sua liberdade e autonomia. A perseguição cega a atividades de êxito, estabelece ao aluno o que é bom e o que é ruim, formando nestes não a necessidade de criar, de se movimentar, mas a obrigação de executar o movimento “correto”. Assim, “deparamos com a exigência do ritmo padronizado coma visão de corpo útil e disciplinado no cumprimento de ordens, com a idéia de levar vantagens mesmo que para isso fosse necessário o menosprezo do corpo do outro.” (MOREIRA, 1995.p.21)

Ensinar a técnica, a princípio pode ser simples (fazer a quebra da munheca no momento do arremesso no basquetebol, por exemplo), no entanto este aprendizado não acontece de forma

automática, podendo se adaptar igualmente a todos os corpos. Cada corpo se constitui diferentemente, tendo necessidades, desejos e frustrações próprias. Como então ditar que movimento deverá ser executado, que movimento é correto para todos os alunos? É importante que o professor perceba não a existência de um corpo motor, mas principalmente a existência do corpo social, histórico e cultural, que se constrói a todo momento da vida em sociedade. Para Daolio(1995), o problema é que o professor percebe as diferenças entre os alunos de forma equivocada. Para ele “se o professor percebe que os corpos diferem entre si, as explicação tende a ser em virtude da natureza do corpo e não das especificidades sócio culturais que podem ter gerado diferenças”. E acrescenta “é como se, para o professor, existissem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e, em contraposição, corpos naturalmente piores, mais fracos, menos capazes.” (p.94).

Professores ausentes na aula, ainda que presentes no espaço onde esta acontece, não se torna menos responsável pelos problemas e conflitos da turma. Ainda que ele não exija uma determinada atitude ou ação, omitindo estes problemas, ele pode estar reforçando que o mais apto tem maiores direitos, por não garantir o direito que todos tem de participar.

2.2 - A Participação nas aulas: Um Problema dos Alunos?

Percebi nestas aulas que na maioria das vezes, mais de 50% da turma ficava sentada na arquibancada, conversando, e que sempre os mesmos alunos faziam as atividades.

Optar por uma aula participativa onde todos estão envolvidos no processo, pode não ser tarefa fácil, mas terá maior motivação e interesse de todos na aula. Estudos desenvolvidos por Taffarel (1994), priorizam “um trabalho pedagógico de elaboração participativa, o resgate do mundo vivido da criança, a busca de possibilidades de ação..., e tudo isso de forma criativa, lúdica e solidária”. Assim o professor poderá evitar a exclusão do aluno da atividade, ou da aula. Privilegiar a participação na prática esportiva, desmistificando criticamente seus valores e expondo-o como um direito comum a todos é ensinar cidadania. Para TAVARES(1994), “decidir pela participação é concordar com uma prática para o ensino do jogo, nas aulas de Educação Física, que caminhe em direção a crítica, a alegria e a transformação.”

A auto exclusão do aluno pode estar relacionada a sua desmotivação em aprender determinado esporte, “não gosto de vôlei”, ou até mesmo pelas suas dificuldades motoras.

O gostar ou não de um determinado esporte, pode ser o resultado de um bombardeamento de informações que chegam ao aluno a todo momento através da mídia, influenciando a formação de sua subjetividade, objetivando a imposição de normas e valores hegemônicos, criando-se falsas consciências. Com relação a questão do fator subjetividade KUNZ(1994), contribui ampliando o entendimento de que a formação desta se entrelaça com as objetivações culturais do contexto social no qual o sujeito esta inserido. Para ele “o problema passa a existir para a formação de subjetividade, quando nossas possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente “colonizado” pelas objetivações culturais”, e acrescenta que “subjetividade passa a ser moldada, fabricada por este contexto social” o que favorece aos interesses de uma sociedade de consumo, ou de uma classe dominante.

O não participar, “por não gostar”, pode ser também o resultado de frustrações vividas pelo aluno, em uma tentativa de êxito mal sucedida durante a execução da atividade ou até a supervalorização do êxito, do resultado em detrimento do processo.

2.3 - As Regras do Jogo

Um fator que pode se também utilizado pelo grupo, de modo a favorecer o crescimento deste é a regra. No entanto, principalmente nos esportes, a elaboração das regras, tende a privilegiar o mais forte, o mais habilidoso, o vencedor. Por exemplo, na aula observada, quando

havia mais de dois times para jogar futebol, o time que primeiro fizesse o gol permanecia em quadra para jogar “contra” o time que até então estava “de fora”.

Neste caso a regra do jogo, transmite uma intenção ideológica imposta hegemonicamente, introduzindo no jogo valores capitalistas em que o importante é vencer. Menor aptidão, maior tempo de fora. Não que o vencedor deva ser punido por isso, mas seria interessante um entendimento de que a regra pode favorecer a todos.

As próprias, regras esportivas que se fazem presentes no jogo durante as aulas de Educação Física, como verdades inquestionáveis, estão sempre tentando adaptar os sujeitos à ordem, incondicionalmente, e ao não questionamento das desigualdades por ela imposta. Para BRACHT(1992), “o ensino dos esportes nas escolas enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras, e dá a estas um caráter estático e inquestionável, o que não leva a reflexão e ao questionamento, mas sim ao acomodamento” (p.59). Para WEIS (1979), a regra “forja um conformista feliz e eficiente”; *o aprender as regras significa reconhecer e aceitar as regras pré-fixadas.*”(Apud BRACHT, 1992).

Assim as regras oficiais passam a fazer parte de todos os jogos nas aulas de Educação Física, ainda que atrapalhe o desenvolvimento da turma. Por exemplo, na escola observada o jogo de voleibol só começou quando as crianças conseguiram, arduamente, mobilizar o número (segundo a regra) exato de participantes. O número de toques, a delimitação do espaço, a saída de bola (saque), dentre outros, foram copiados da regra do próprio esporte. Essa incorporação das normas dificultou a atuação do grupo que não possuía as devidas habilidades para tal tarefa. A participação dos alunos ficou limitada e descontextualizada a sua realidade, por isso, muitas vezes o jogo não acontecia.

Partindo deste princípio, a criança aprende o jogo como este tem que ser, e não como poderia ser. Aprendem também a achar que a vitória e a derrota vão depender unicamente do seu envolvimento pessoal, sentindo-se totalmente responsabilizada pelo mal desempenho e insucesso. Desta forma “no esporte, desenvolvem-se idéias ou valores que levam ao conformismo, como é o respeito incondicional a regras, por que o comportamento não conformado no esporte não leva a modificação, mas sim a exclusão dele.” (BRACHT, 1992.p.62)

Essa forma rígida de entender as regras, é expressa quando o aluno se nega a participar do esporte por se sentir inferior e ao mesmo tempo submisso (incapaz de mudar a realidade), aprendendo sempre que no jogo é “cada um por si” (também na vida). Esse respeito a ordem estabelecida (regra) aumenta a necessidade do vencer, impõe o individualismo, a competição exacerbada, isso tudo sem que as pessoas percebam.

2.4 - Futebol e Mulher

O corpo reflete toda uma estrutura social no qual está inserido, podendo sofrer influências dos meios de comunicação, responsável por formar opiniões (mídia), e também influências diretas dos familiares, da igreja, da escola e da comunidade. DAOLIO (1995) “acredita que há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática em virtude das especificações culturais de cada sociedade”. Assim, o corpo feminino e masculino são construídos diferentemente, introduzindo a ambos; valores, atitudes e hábitos referentes a seus papéis na sociedade.

O esporte transporta, conseqüentemente para a sua prática esses valores, tornando-se mais acessíveis aos homens do que para as mulheres, pela própria trajetória histórica e pelos papéis sociais claramente definidos a cada sexo.

Através de minhas observações, constatei uma preponderância de uma atividade sobre outra, em todos os sentidos. O futebol, acontecia na quadra de futsal, podendo dele participar só os meninos (nº de 12 jogadores). Além das meninas não poderem participar, pois segundo os

meninos, “estas avacalham o jogo” e “este esporte não é para mulher”, tinham que se contentar em rebater a bola em espaço muito apertado, com um número bem maior de participantes, no qual incluíam meninos e meninas.

Foram feitos questionamentos ao professor sobre estes fatos, e ele explicou que “as meninas não gostam de futebol”, e que o espaço favorecia a maioria, mas, imediatamente se confessou um pouco relapso nesta questão.

Houve uma certa omissão do professor ao evitar lidar com os possíveis conflitos gerados por uma prática conjunta entre meninos e meninas, o que causou a exclusão das meninas. Esses conflitos podem ser incômodos a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto torna-se necessário à medida que amplia o entendimento de que a prática esportiva é um direito de todos, inclusive dos menos habilidosos, para que o grupo não perpetue valores sociais incentivados por prática não conjunta.

A exclusão da mulher de algumas atividades como o futebol, só estará contribuindo para o seu estado de minoridade em relação, ao homem, reafirmando sempre que este (homem) possui melhores qualidades físicas, capacidades motoras e cognitivas, e também um maior potencial para a aprendizagem, o que acreditamos não ser verdade. DAOLIO(1995), almeja “uma prática escolar de Educação Física que faça da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para justificar a subjugação de uns pelos outros.”(p. 108).

3- Inclusão: Uma Possibilidade do Esporte Escolar

Não querendo aqui deixar nenhuma fórmula ou receita que possa aumentar a participação numérica dos alunos no esporte escolar, acreditamos que a inclusão no esporte pode e deve acontecer, partindo da conscientização de alunos e professores, de forma a construir um esporte adaptado as condições e a realidade do aluno/escola (esporte da escola).

A meta do professor só será de incluir quando este conseguir detectar em sua aula os fatores que excluem os alunos da prática do esporte. Caso contrário ele estabilizará sua prática, considerando sempre que a culpa deste problema é unicamente dos alunos, ou até mesmo a inexistência deste.

Faz-se necessário que o aluno participe de todo o processo de construção do curso (planejamento, avaliação, resolução de problemas e conflitos da turma,etc.), não apenas na execução da aula, com os devidos movimentos, processos pedagógico e tarefas. É importante que o aluno crie novas possibilidades do seu agir, conjuntamente com o professor através da interação, construindo sempre, um planejamento de curso participativo. No entanto entendemos que o professor terá que se desdobrar em argumentos que facilitem a esse aluno uma visão ampla do que é esporte, apontando suas contradições e de suas possibilidades na escola, transcendendo o que já está pronto (no esporte) com novas metas, fugindo também de aulas que se reduzem a rotineiras formas de se movimentar. KUNZ (1994) propõe a condução do ensino na concepção crítico emancipatório¹, com ênfase na linguagem, ensinando o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte.

ALVES (1995) propõe o resgate do esporte, com de busca de autonomia crítica, para poder encontrar o caminho de liberdade, superando os equívocos e distorções impostas por uma visão de mundo, em que o sobrepujar é o motor das relações, e poder colaborar no processo de construção de uma sociedade mais justa e com menos disparidades. Com certeza esse é o caminho mais difícil, pois os próprios professores tem muitas dúvidas sobre quais conhecimentos os alunos precisam adquirir para compreender dialeticamente os valores e as normas do esporte

¹ Para Kunz a emancipação é o processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão e com isto todo seu agir social, cultural e esportivo que se desenvolve pela educação

que se estendem ao esporte escolar? Como mostrar a esses alunos tais conhecimentos? Como o conhecimento desta realidade poderá contribuir para a inclusão do aluno no esporte escolar?

KUNZ (1994) aponta que é necessário no contexto escolar, desmestificar o esporte dentro de um contexto socio-econômico-político-cultural, onde os conhecimentos deverão, também, capacitar os alunos para a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. Também ORTEGA (1995) acredita que na escola devem ser elaboradas respostas para compreender o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo em agressividade, em violência exacerbada no esporte, que afugenta as pessoas dos espaços públicos de práticas coletivas.

As ações dos sujeitos devem ser norteadas por regras preestabelecidas e questionadas pelo grupo, de forma a atender as necessidades deste. Para KUNZ (1994), é assim “conduzir o ensino democraticamente de acordo com a situação, o conteúdo e o grupo”. Para ALVES (1995), “torna-se necessário que o conteúdo implique em desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como interesses coletivos”.

É de fundamental importância o papel do professor neste processo, compreendemos que este, ao deixar sempre a aula “livre”, sem direcionamento educativo, estará contribuindo para a exclusão do aluno, imposta pela mesmice das aulas ou pelos conflitos da turma.

Na escola observada não ocorre a inclusão do aluno no esporte. O que aconteceu de não excludente não significou forma de garantia da participação dos alunos na aula, exemplos: 1- O aluno não era obrigado a treinar modalidades esportivas; 2- A aula era livre (delimitada só pelo material); 3- O grupo algumas vezes decidia o que fazer; 4- Os alunos não eram submetidos a avaliações de aptidão (teste físico).

Contrariamente a este tipo de inclusão, onde somente ao acaso se realiza, acreditamos que a inclusão possa acontecer de forma objetiva na aula, através de incentivos e orientações constantes ao aluno, a participação no planejamento de sua aula, expressando modificação de idéias para a realização de seus jogos. Cabe também ao professor conduzir discussões sobre a importância da participação de todos, sobre a necessidade de mudança nas regras para atendê-los e sobre a importância do sentir-se bem, em um ambiente onde a cooperação e o companheirismo seja privilegiado.

A exclusão parte de posturas irrefletidas de profissionais descompromissados, ou até mesmo da falta de consciência destes para com o problema. Acreditamos que a inclusão possa acontecer até em forma mesmo de resistência de alguns alunos, o que certamente será raro. Concordamos com BRACHT (1992), que se por um lado o individualismo resultante da comparação de performances, a competição desmedida, o respeito irrefletido às regras, são valores de nossa sociedade que são reforçados pelo esporte e, conseqüentemente, pelo esporte escolar, acreditamos ser possível, por outro lado, reorientar esse ensino e esse esporte no sentido do desenvolvimento do coletivismo, do desenvolvimento da consciência da relatividade das normas e das possibilidades de sobre elas agir, e de reorientar a competição esportiva destituindo-a da finalidade principal de indicar a supremacia de uns sobre os outros (discriminar melhores e piores) através da análise crítica do significado da competição. Porém, afirma este autor, “se nisso acreditamos e mesmo, se nisso depositamos nossas esperanças educacionais, estamos conscientes também, das limitações impostas pela ordem social vigente, para efetivação de tal proposta”.

Considerações Finais

Partimos do pressuposto de que o esporte, da forma como vem sendo reproduzido no âmbito escolar, tornou-se um fator de exclusão do aluno. Comprovamos nossas suspeitas através

das observações na escola (do cotidiano das aulas), e de uma base teórica que fundamentou nossas observações.

Verificamos que o esporte escolar transfere para o cotidiano da aula de Educação Física o modelo social de exacerbação do ser, de concorrência, de discriminação, de competição, de rivalidade e de exclusão, valores esses hipervalorizados na atual conjuntura. Tornou-se motivo de preocupação a forma com que vem sendo simplificado o ensino do esporte na escola, onde o professor na maioria das vezes quando se propõe a fazer algo, sua atuação se reduz a cópia irrefletida do esporte de rendimento, oportunizado a uma minoria da sociedade e também a uma minoria de alunos.

É de fundamental importância o respeito ao aluno enquanto ser que possui iguais direitos a participação na prática esportiva, oportunizando-o a fazer a leitura crítica dos signos culturais marcados em seu corpo, ajudando-o a compreender e respeitar as diferenças, que não são sinônimos de inferioridade, mas sim, condição básica de expressão do ser livre. É importante que o aluno aprenda a negar valores e normas impostas hegemonicamente, que impedem a participação das pessoas nos diversos setores sociais, onde cada um passou a ser o que possui, o que pode retornar de lucro a sociedade, e tornar-se construtor de uma história social mais justa, onde com certeza o esporte não seja somente a manipulação de uma classe, mas expressará a cultura de um povo.

Bibliografia:

- ALVES, F. R. Esporte competitivo e esporte lúdico e solidário. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.(Mimeog)
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus; Educação física para que? Revista Brasileira de ciência do Esporte. Campinas, v. 13, n. 2, p.282 –287, 1992.
- BRACHT, Valter. O Esporte Como Conteúdo Hegemônico nas Aulas de Educação Física nas Escolas de Segundo Grau. Texto publicado no I Encontro de Professores de Educação Física nas Escolas Técnicas Federais. Ouro Preto. MG, 2-5 de novembro de 1995.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, Heloísa. O corpo do parceiro e o corpo do adversário. Campinas: Papirus, 1993.
- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
- ESCOBAR, Micheli O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física; Revista Motrivivência; Educação Física Teoria e prática. Florianópolis: n.8, p. 91-102, 1995.
- JEBER. Leonardo. A Educação Física no ensino fundamental; O lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. Belo Horizonte, UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- KUNZ, Elenor. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí: Unijui, 1994.
- MOREIRA, Wagner (org.) Corpo Presente. Campinas: Papirus, 1995.
- RAYS, Oswaldo A. Planejamento de ensino: um ato político pedagógico. Santa Maria: UFSM, s/d. (mimeog.)
- ROMERO, Elaine (org.). Corpo, Mulher e Sociedade. Campinas: Papirus, 1995.
- SOUZA, Eustáquia S. Meninos à Marcha! Meninas à Sombra! A História da Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994). Campinas, Unicamp, 1994. (Tese, Doutorado em Educação).
- TAVARES, Marcelo. O Ensino do Jogo na Escola: Uma Abordagem Metodológica para a Prática dos Professores de Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n 16, p. 100-107, 1995.

VAGO, Iarcísio M. Das Escrituras à Escola Pública: A Educação física nas Séries iniciais do primeiro grau. Belo Horizonte, UFMG, 1993.(Dissertação Mestrado em Educação).

Endereço: Rua Pedra Grande, n. 94, São Gabriel – Belo Horizonte – Minas Gerais, cep:31985.100. Telefone: 031-493.1823.

GTT.1.38. O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A SISTEMATIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA.*

Cláudio Santos Júnior **

Resumo: Partindo da compreensão de que o Esporte vem caracterizando-se como um dos mais relevantes fenômenos sócio-culturais, de que a Educação Física encontra-se "esportivizada" e de que é notório que enquanto um conhecimento socialmente produzido e culturalmente desenvolvido, não vem sendo um bem acessível à todos, o presente trabalho buscará sistematizar o conhecimento Esporte nos ciclos de ensino propostos na perspectiva Crítico-superadora da Educação Física (Soares et all. 1993). Para materializar tal proposição serão necessários os seguintes procedimentos: 1) A abordagem da literatura - a partir da "análise e interpretação de textos" (Severino, 1986) 2) A abordagem das representações sociais dos professores (Wagner, 1994). 3) A abordagem do campo de vivência social a aula (Domingues, 1988); e 4) A sistematização do conhecimento nos ciclos

A historiografia das atividades da cultura corporal tem evidenciado o surgimento do Esporte moderno na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX (Bracht, 1991, p. 69), período denominado por Hobsbawm (1994) de "era das revoluções". Período este que vai gerar profundas transformações no modo de ser - produzir - e viver de toda a população mundial. Inicialmente nos países da dupla revolução (França e Inglaterra), em seguida por toda a Europa e finalmente tomando o mundo por palco.

Estas transformações, que para Hobsbawm (1994) marcaram o início do mundo moderno, influenciaram (e continuam influenciando) em todos os âmbitos a vida das pessoas, alterando o modo de produção e reprodução da vida. Neste período, o Esporte que era uma atividade de ócio, típica das classes dominantes (burguesia e aristocracia), sofre uma forte influência dessas transformações desencadeadas no bojo do processo de industrialização que varre a Europa, principalmente a Inglaterra, onde "...o grande desenvolvimento das forças produtivas conduz mais depressa à transformação das relações sociais." (Rouyer, 1977, p.172).

Neste período, a classe operária logra algumas conquistas (como a redução da jornada de trabalho) que vão possibilitar-lhes a prática de atividades corporais nas horas "livres", entre elas o Esporte, que se desenvolve rapidamente, principalmente, segundo Kunz (1988), Bracht (1989, 1990), Castellani Filho (1988, 1990), por expressar as características centrais das modernas sociedades de rendimento: competitividade, racionalidade, busca e maximização de rendimentos, valorização exacerbada dos resultados (recorde) e do produto (vitória).

No período retro-citado, no Brasil, o Esporte encontra ambiente favorável para o seu desenvolvimento:

"...as condições para o desenvolvimento do Esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes. Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira."
(Bracht. 1992, p.22)

* Texto contendo as linhas gerais do projeto de pesquisa, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação da UFPE.

** Mestrando em Educação / UFPE. - Membro da Secretaria Colegiada do CBCE/PE. - Bolsista do CNPq.

Havia internamente o desejo de crescimento econômico e social, devendo o país aglutinar condições para competir no cenário mundial regido pelas leis do mercado aberto, em outras palavras, pelo ideário capitalista. Esta sociedade, assentada no modo de produção capitalista, caracterizando-se pela produção coletiva e apropriação privada de bens, progrediu de forma não satisfatória para todos, gerando situações absurdas de contraste entre o que há de mais avançado e mais desenvolvido com o que há de mais primitivo, mais miserável.¹

Considerando que o capitalismo desenvolveu-se a nível mundial, também seus paradoxos assumiram escala planetária. Félix Guatarri, no seu livro "As três ecologias" nos alerta para o fato de que as grandes transformações técnico-científicas engendradas no mundo vem acarretando desequilíbrios desastrosos ao meio ambiente (ecologia ambiental), as relações sociais (ecologia social) e a subjetividade humana (ecologia mental) ameaçando a implantação da vida em todo o planeta.

"A racionalidade econômica e o imoralismo próprios do capitalismo acentuaram o fosso entre os países ricos e pobres, ampliaram os danos à natureza e cada vez mais comprometeram a competência humana de o homem humanizar-se em suas relações sociais, econômicas e políticas"
(Taffarel, C. Nelza. Rumo ao próximo milênio. Correio Popular, Campinas, 20/07/94)

Exatamente neste contexto (de sociedade capitalista periférica/dependente), é que o Esporte passa a ser o principal determinante na composição do conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física, subsumindo os demais conteúdos de uma forma tal, que segundo Bracht (1989), o que vemos hoje é o Esporte na escola e não o Esporte da escola. Castellani Filho² articula a importância da Educação Física brasileira as necessidades do sistema político e da ordem sócio-econômica no âmbito da construção do *corpo produtivo*, ou seja, capacitado fisicamente para o trabalho. Posteriormente, segundo o mesmo autor, esta preocupação foi ampliada, respondendo ao processo de automação (informatização) da mão de obra, para além da produção, isto é, passou a abarcar também o âmbito do consumo valorizando o *corpo mercadoria*.

Desta forma, foi transplantado para o interior das aulas de Educação Física os códigos do esporte de alto rendimento (rendimento máximo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, racionalização dos meios e técnicas).³ O ensino deste tema da cultura corporal, na escola, vem, portanto, seguindo enfaticamente orientações teórico-metodológicas voltadas para objetivos no âmbito da performance e do rendimento, cuja orientação, até os dias atuais, estão ligadas ao eixo paradigmático da aptidão física (referendada na legislação vigente). Aspectos técnicos e competitivos predominam nas aulas. O corpo é levado, às vezes, as últimas conseqüências em função da busca do rendimento máximo. A reflexão praticamente não existe, comprometendo a formação de homens e mulheres no sentido de compreender e intervir, de forma sensível e solidária na realidade que os insere.

1 As ruas das grandes cidades brasileiras nos dão exemplos a todo momento, um deles - que apesar da aparência simples que pode se revestir, atende ao objetivo de ilustrar tal situação - é o contraste entre os luxuosos carros importados e os chamados meninos de rua que ficam nos sinais de trânsito mendigando sua sobrevivência.

2 Lino CASTELLANI FILHO. Pelos meandros da Educação Física. IN: Revista Brasileira de Ciências do Esporte -RBCE - 14, (3), 1993.

3 Valter BRACHT. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

A escola torna-se neste sentido um “celeiro de atletas”, legitimando a pirâmide social, onde poucos são incluídos e muitos são excluídos.⁴ Tendo no rendimento sua referência de objetivo, melhor dizendo na consecução da aptidão física, visando a formação de corpos fortes, robustos, preparados (produtivos) sem compreender que é engodo pensar numa certa aptidão física absoluta e à parte do processo sócio histórico). “Não existe uma aptidão física abstrata, para nada. Na verdade, ela é o reflexo das necessidades históricas, dos seres humanos frente ao processo dialético da própria natureza.” (Carvalho, 1994, p.7)

prosseguindo sua análise, diz o autor:

“Ora, sendo o desempenho laboral influenciado pelo nível do substrato energético, ofertado por uma dieta balanceada e sendo essa dieta determinada pelo nível salarial de cada indivíduo, que por sua vez, é devidamente fixado pelos beaguins do capital, fica claro então que os resultados do movimento humano, grosso modo, é diretamente proporcional ao ganho pecuniário individual ou familiar.” (Ibid., p.7)

Negrão (1994) chama atenção para o fato de que todo ser humano tem na sua expressão corporal o resultado de sua própria história de vida, logo não é possível conceber o ensino da Educação Física desligado das relações sociais e concretas instituídas entre os homens, pois, a ideologia⁵ da aptidão física “serve progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares” (Bisseret apud Carvalho, 1994. p. 4).

O Esporte levado para a escola, portanto, é aquele que nas palavras de Bruhns (1993, p. 88):

“...ganha cada vez mais vulto, transformando-se num organismo da produção e do consumo no tempo 'livre', atingindo as massas, as quais sofrem uma manipulação ligada as características do sistema capitalista - submissão dos praticantes às regras, táticas, técnicas e condicionamentos físicos.”

Neste contexto, como foi evidenciado em trabalho anterior (Santos Júnior, 1995), tratar o Esporte esboçando sua ludicidade, buscando seu significado no seio da produção coletiva dos homens, torna-se imprescindível para a consecução de novas mentalidades rumo a um comportamento crítico frente a esta manifestação da cultura corporal.

A Educação Física, neste sentido, tem um importante papel a desenvolver no interior da escola. Deve estar orientada à formação de “corpos” rebeldes, sensíveis, expressivos, solidários, flexíveis, conscientes, engajados e ágeis, em vez de “corpos” submissos, disciplinados e dóceis denunciados por Foucault (1988). Deve, ainda, contribuir - enquanto parte (com os seus conteúdos específicos) - para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilite a leitura crítica da realidade que os cerca.” (SOARES et alli, 1993. P. 211), bem como para a consecução, na escola, da democratização do conhecimento. Garantindo que este seja de acesso a todos que a frequentam, buscando materializar princípios de uma prática pedagógica voltados para o desenvolvimento de competências humanas, imprescindíveis para o exercício da cidadania e para a construção da democracia.

4 TAVARES, Marcelo. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife: Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

5 Ideologia está aqui entendida no sentido utilizado por GADOTTI (1989, p.32), como “...todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, políticas e sociais.”

Nosso propósito de sistematizar o Esporte, desmistificando os seus sentidos/significados, deverá possibilitar a materialização de proposições concretas para o processo de ensino aprendizagem onde - em que pesem os ideais conservadores que perpassam a escola em sociedades capitalistas - busquem contribuir para a formação de homens e mulheres favorecendo a construção de uma nova cultura que seja cotidiana, multifacetada e comunicativa, libertada das relações acomodadas de compra e venda⁶, onde prevaleçam aspectos éticos, estéticos, lúdicos e criativos. Onde a solidariedade prevaleça sobre o individualismo, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a emancipação sobre qualquer perspectiva de dominação do homem pelo homem.

“Talvez seja refletindo sobre o que o esporte tem de mais específico, isto é, a manipulação regrada do corpo, sobre o fato de o esporte, como todas as disciplinas em todas as instituições totais ou totalitárias, os conventos, as prisões, os asilos, os partidos, etc., ser uma maneira de obter do corpo uma adesão que o espírito poderia recusar, que se conseguiria compreender melhor o uso que a maior parte dos regimes autoritários faz do esporte. A disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de ‘domesticação’ sabe-se o uso que a pedagogia dos jesuítas fazia da dança.” (Bourdieu, 1987, p. 220).

Tendo, portanto, como problemática básica a questão dos sentidos/significados assumidos pelo Esporte e a redefinição dos mesmos, em um campo de vivência social nos ciclos de ensino, indicamos, a seguir, prováveis procedimentos investigativos a serem desenvolvidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa.

4. INDICANDO PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS:

O objetivo geral do estudo é levar uma contribuição acerca da questão da sistematização de conhecimento específico, de uma dada disciplina curricular, nos ciclos de ensino. Proposição esta a ser apresentada a partir de três fontes de informações: *s* o que aponta a literatura; *i* as representações sociais dos professores e *j* as atitudes dos alunos a partir de aulas, aqui consideradas *campo de vivência social* onde o conhecimento é tratado dentro de determinada lógica.

Para materializar tal proposição serão necessários os seguintes procedimentos: 1) **A abordagem da literatura** - a partir da “análise e interpretação de textos” (Severino, 1986, pp. 121-135), que indica como procedimentos 1.a) *Análise textual* (preparação da leitura); 1.b) *Análise temática* (compreensão da mensagem do autor); 1.c) *Análise interpretativa* (interpretação da mensagem do autor); 1.d) *Problematização* (levantamento de problemas relacionados com a mensagem do autor para discussão) e 1.e) *Síntese* (reelaboração da mensagem); 2) **A abordagem das representações sociais dos professores** - interessando-nos, especificamente, as “características coletivas de uma representação social” (Wagner, 1994, p.166) apreendidas através de documentos, análise de mídia e/ou sondagens.

“Isso garante que a visão coletiva da representação social resultante, contenha não somente opiniões de subgrupos mais ou menos importantes, mas também que tome em consideração as diferentes versões, pontos de vista, e profundidade de elaboração de um único e mesmo objeto social em um grupo social, mais abrangente. (...) somente a totalidade desses

aspectos pode ser considerada como a representação social do respectivo objeto para um grupo social como um todo. Nesse caso, o pesquisador procura avaliar a totalidade das versões existentes de uma representação, em uma unidade mais ampla."

3) **A abordagem do campo de vivência social** - a aula - a partir de observações, documentações, registros (gravações/filmagens) que no contexto de uma abordagem qualitativa nos possibilite "...ver uma situação social e transformá-la em palavras que descrevam fielmente essa realidade." (Domingues, 1988, p.53); e 4) **A sistematização do conhecimento nos ciclos** - dosar e sequenciar o conhecimento de forma a torná-lo assimilável no tempo e espaço escolar.

6. Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Educação física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** - CBCE. 14 (3) Maio/93.
- BRUHNS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. (org.) **Construindo o saber**. 4ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus. 1988.
- _____. Pelos Meandros da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** - CBCE. 14 (3) Maio/93.
- _____. **Educação Física escolar: temos o que ensinar? ou O conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar**. Campinas: UNICAMP, 1993. (Mimeo).
- DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia, CEGRAF/UEG; São Paulo, EDUC - Ed. da PUCSP, 1988.
- ESCOBAR, Michele O. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública**. Secretaria de Educação de Pernambuco: Recife, 1989.
- GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1989.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Ed. Unijui, 1991.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 1994.
- MEDINA, João P. **Educação Física cuida do corpo... e mente**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 1983.
- SOARES et alli. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.
- PERUZZOLO, Adair Caetano. A espetacularização do Esporte: o jogo de linguagem dos meios de massa. In: **Kinesis**, 1991, 7, 11-29.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- _____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.
- _____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 14ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- ROUYER, Jacques. Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da Educação Física. In: **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977. pp. 159-195.

- SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L. **A sistematização do conhecimento Esporte na perspectiva Crítico-superadora: primeiras aproximações.** Recife. Monografia. ESEF/UEPE. 1995.
- SOARES et alli. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Carmem L. **Educação Física: Raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 1994.
- TAFFAREL, Celi N. Zülke. Rumo ao próximo milênio. **Correio Popular**, Campinas, 20/07/94.
- WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. IN: **Textos em representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GTT.1.39. EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO DO FUTEBOL NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA... UMA PRÁTICA POSSÍVEL*

Gilberto Cabral de Mendonça** 2

Resumo: O presente estudo é um resumo de um trabalho de monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG. Minha maior preocupação foi investigar na prática a aplicação da proposta crítico-superadora, já delimitada teoricamente. Meus objetivos foram: 1) Fazer uma análise acerca das propostas existentes para a Educação Física escolar. 2) Identificar como seria na prática o desenvolvimento da proposta crítico-superadora. 3) Analisar como os alunos recebem esta proposta. 4) Discutir o esporte dentro da perspectiva crítico-superadora. A investigação foi feita com alunos de 8ª série. Foram desenvolvidas dez aulas de 50 minutos cada, com análise posterior. No início constatei resistências por parte dos alunos, mas no desenvolvimento das aulas com as discussões, foi possível superar algumas barreiras. Contudo, verifiquei que essa é uma prática possível.

1. INTRODUÇÃO

1.1. *Lapidando o problema*

A escola onde trabalho, e que é foco deste estudo, por sua proposta pedagógica, faz com que estejamos sempre na busca de fundamentação. Buscamos, com estudo, fundamentar nossas práticas, bem como buscamos a todo momento questionamentos acerca da prática, que nos fazem voltar às teorias.

São muitos os autores que têm se dedicado ao estudo da Educação Física escolar. Analisando as propostas de Educação Física no atual contexto acadêmico, conseguimos perceber diferentes fundamentações teóricas, que, por sua vez, originam diferentes visões de Educação e de Educação Física, gerando, assim, propostas diferenciadas de Educação Física escolar. Podemos citar, a título de exemplificação, as abordagens desenvolvimentista (Go Tani), a construtivista (João Batista Freire), a antropológica (Jocimar Daolio), a sistêmica (Mauro Betti), a fenomenológica (W. Wey e S. Santin), a da cultura de movimento (Kunz), as concepções abertas de Rainer Hildebrandt e a da cultura corporal (coletivo de autores).

Tenho acreditado numa proposta que vem de encontro àquela que está sendo desenvolvida na escola, buscando fundamentar a Educação Física numa perspectiva crítico-superadora, por ser esta aquela que leva ao aluno o entendimento do sentido e significado de todo o conhecimento construído de forma participativa, com intervenções e supervisão do professor.

Considero o esporte um dos conteúdos da Educação Física que talvez receba a maior atenção de alunos e professores, mas o fato é que este vem sendo trabalhado, quase sempre, em muitas escolas, na perspectiva tecnicista. Entendo que não é esta a visão que deve prevalecer para a Educação Física escolar. É preciso perceber que existem diferenças entre o esporte da escola e o esporte praticado profissionalmente nos clubes, ou seja, o esporte "da" escola e o esporte "na" escola.

As aulas de Educação Física não podem estar a serviço daqueles alunos mais habilidosos esportivamente. O trato com o conhecimento dentro das aulas de Educação Física na escola deve ser dirigido a todos os alunos, como é feito com as outras disciplinas.

*Resumo da monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" da Universidade Federal de Viçosa sob orientação da Profa MS Andréa Moreno. 36571-000 Viçosa-MG.

**Professor de Educação Física da Cooperativa Educacional de Viçosa. 36570-000 Viçosa-MG.

Considero que as discussões acerca do esporte no contexto escolar avançaram no plano teórico. Busco, então, dentro de minhas peculiaridades, desenvolver aulas de esporte, mais especificamente de futebol. Em se tratando de um esporte popular, que gera expectativas nos alunos, nossos desafios foram, em forma de questionamentos: Como transformar em prática a proposta crítico-superadora já delineada teoricamente? Como superar as expectativas dos alunos e a realidade das escolas? O que se espera do desenvolvimento do esporte da escola?

A proposta que adotei para ser desenvolvida foi a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993), que vem de encontro à proposta da escola em questão, na qual cabe um ponto muito importante: produzir o conhecimento por meio da compreensão e do entendimento, sem as "torturas" do modelo tradicional, no qual os conteúdos são passados para decorar, não fazendo nenhum sentido, em que muitas vezes o aluno não consegue entender o porquê daquele ou deste conhecimento. Outro ponto importante é a construção do conhecimento junto ao aluno, em que este é estimulado a atuar de forma participativa, e não como mero receptor de informações professor-aluno, construindo, assim, juntos os conhecimentos acerca de cada matéria de ensino.

1.2. Os objetivos

Diante do exposto, tive como objetivos, neste trabalho:

1. Fazer uma análise acerca das propostas existentes para a Educação Física escolar.
2. Identificar como seria na prática o desenvolvimento da proposta crítico-superadora, já delineada teoricamente.
3. Identificar como os alunos recebem esta proposta, quando esta é adotada como aquela que deve prevalecer na escola.
4. Discutir o esporte dentro da perspectiva crítico-superadora.

1.3. Justificativa

Entendo que o presente estudo se justifica, por ser uma contribuição prática para aqueles que trabalham com a Educação Física escolar.

Também cabe ressaltar que, com este estudo, mesmo fundamentado numa teoria nova, entendida por alguns profissionais como impraticável dentro da escola, venho mostrar que esta é possível, ainda que com algumas dificuldades. Na aplicação da proposta crítico-superadora, mudanças não ocorrem da noite para o dia: é preciso rever sempre nossa prática, buscando um posicionamento crítico acerca desta.

Estou ciente de que a Educação Física esteve, durante muitos anos, paralisada, adormecida, no que diz respeito à evolução na produção de conhecimento, sistematizado na sua complexidade. O tratamento para tal enfermidade é a longo prazo, com doses diárias, ininterruptas. Este estudo também se justifica por mostrar que é preciso que o profissional de Educação Física busque preparação, por meio de estudos e aperfeiçoamentos, para melhor desenvolver seu trabalho. Desta forma, o profissional estará apto a combater aqueles pontos negativos desta velha Educação Física, que muitas vezes, de forma inconsciente por parte de alguns profissionais, possui um conteúdo e valores que, na verdade, não são importantes para o desenvolvimento dos alunos, que formarão a sociedade que desejo: crítica, justa, participativa, conhecedora de seus deveres e direitos, mas que, principalmente, faz cumpri-los. Acredito que com este tratamento faremos surgir uma Educação Física renovada, com uma visão crítico-superadora, no sentido mais amplo, que vê o indivíduo como um todo, como um ser pensante e que precisa de conhecimentos e esclarecimentos, para atuar na formação de uma sociedade que fará um mundo melhor.

2. O CAMINHO PERCORRIDO NO TRABALHO

2.1. *Embasamento teórico*

Buscando suporte para nortear teórica e metodologicamente o presente trabalho, analisei as propostas existentes para a Educação Física escolar. Após esta análise e reflexão acerca dessas propostas, acredito em uma delas como a única que deve ser desenvolvida dentro da escola. O fato de acreditar e "escolher" a proposta crítico-superadora também gerou algumas incertezas, por encaminhar à trilha científica das ciências humanas e sociais. Este trabalho, com esse procedimento, devo qualificá-lo como qualitativo, e não quantitativo, como afirma MINAYO (1994):

"por fim, é necessário que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela elabora o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações" (MINAYO, 1994, p.15).

Como pude perceber durante minha graduação, os trabalhos de ordem qualitativa, em anos anteriores, foram desenvolvidos em menor escala em relação aos quantitativos. Talvez, por esta razão, tenha sido difícil para mim ter a certeza da credibilidade deste trabalho no meio escolar. Com a afirmação de MINAYO (1994), estou certo de que o caminho a percorrer é mesmo o qualitativo, sem que para isso precise desprezar o quantitativo:

"A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (MINAYO, 1994, p. 22).

2.2. *Os sujeitos*

O trabalho foi desenvolvido com alunos da 8ª série da escola COEDUCAR - Cooperativa Educacional de Viçosa Ltda., Viçosa-MG.

Esta turma possui 14 alunos, a saber:

Idade: 1 aluno de 13 anos.

7 alunos de 14 anos.

5 alunos de 15 anos.

1 aluno de 17 anos.

Naturalidade: 7 alunos de Viçosa.

6 alunos de outras cidades do interior de Minas Gerais.

1 aluno de outro estado.

- Filiação: 6 alunos são filhos de professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).
2 alunos são filhos de funcionários da UFV.
3 alunos são filhos de professores da rede estadual e, ou, particular no 1o grau.
2 alunos são filhos de comerciantes.

Os pais de uma das alunas, apesar de possuírem cursos de nível superior, atuam em outras áreas, na cidade.

Dos 14 alunos da turma, quatro são do sexo feminino. Mesmo em minoria, tiveram sempre presença com destaque.

2.3. O local

O futebol abordado nesta perspectiva contou como espaço para a prática uma pequena quadra, com dimensões de 20 m de comprimento por 12 m de largura, pois a escola possui instalações simples e não tem um campo de futebol, o que seria ideal para sua prática. Mas isso não impede que façamos um trabalho de qualidade, comprometido com a transmissão de conhecimento, principalmente em se tratando de estar no meio escolar.

A Cooperativa Educacional de Viçosa Ltda. (COEDUCAR) foi fundada em agosto de 1992, por alguns pais e professores, preocupados com a qualidade da educação em Viçosa. Com a criação da COEDUCAR, nasceram também os objetivos:

- 1 - propiciar a melhoria da qualidade do ensino de 5a a 8a série; e
- 2 - permitir um modelo de escola em que houvesse mais participação dos pais.

No ano seguinte, em 1o de março de 1993, iniciaram-se as aulas com as duas primeiras turmas de 5a e 6a séries, que funcionaram no prédio anexo ao CENTREINAR.

A partir de julho de 1993, a COEDUCAR incorporou o CEMOL, uma outra escola cuja filosofia de trabalho era compatível com seus objetivos educacionais, passando, assim, a oferecer turmas de maternal à 6a série. Já em 1995, a COEDUCAR completou o 2o ciclo do ensino fundamental, com a 8a série.

A escolha da COEDUCAR, para desenvolver este trabalho, não se deu por mero acaso. Fui privilegiado pelo fato de já trabalhar nesta escola desde março de 1993, quando se iniciaram suas atividades.

Um outro fator determinante foi o de a escola permitir uma discussão, assim como ser receptiva a propostas abertas, como no caso da crítico-superadora, que venham de encontro à proposta construtivista, abraçada pela escola.

2.4. As aulas

Foram desenvolvidas dez aulas, de 50 minutos cada uma. Para dar o devido tratamento ao futebol, dentro da proposta crítico-superadora, acredito ser fundamental o que aponta o COLETIVO DE AUTORES (1993):

"O que deveria ser do conhecimento do aluno para podermos afirmar ser ele seu conhecedor? O estudo do futebol na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como:

- 1 - O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- 2 - O futebol enquanto espetáculo esportivo;
- 3 - O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- 4 - O futebol enquanto jogo popularmente praticado;

5 - O futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p.71, 72).

Dessa forma, todos os cinco itens expostos anteriormente foram desenvolvidos em aula, com maior destaque para o 1o, por apresentar um conteúdo maior e mais atraente aos olhos dos alunos simpáticos ao futebol.

2.5. Análise das aulas

Em se considerando o tipo de trabalho realizado, a análise dos dados não poderia ter sido realizada de forma linear, ao final do processo de revisão ou das observações tiradas nas aulas. A análise foi feita após cada uma das dez aulas dadas, portanto, de forma permanente, num processo constante.

Uma atenção especial, entretanto, acompanhou todo o processo de análise. Procurei sempre avaliar tudo que aconteceu durante cada aula, como as formas de atuação, as discussões, as opiniões e o comportamento dos alunos. Tudo isso, para nos minutos finais das aulas, tentar trazer esses acontecimentos à tona, para discussões com o grupo. Procurei, também, não esgotar um determinado tema dentro de quaisquer aulas. Pelo contrário, procurei mostrar a ligação entre os fatos, assim como trazer para aula questões anteriores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha tarefa, aqui, foi colocar em prática a proposta crítico-superadora, uma vez que esta já é delineada teoricamente desde 1993, e até então não conhecia nenhum trabalho prático nesta perspectiva feito por outros profissionais da área, senão os próprios autores.

Foram dadas dez aulas, o suficiente para constatar que é possível trabalhar dentro da perspectiva crítico-superadora, mesmo com resistências por parte dos alunos. Mas a própria proposta nos permite entender essa resistência inicial, e a partir dela, construir um conhecimento e um outro tipo de ensino nas aulas de Educação Física, trazendo significado e sentido maiores para os alunos. Foi, ainda, preciso permanecer firme na proposta em questão, na qual acredito, para não fraquejar diante das críticas iniciais feitas por alguns alunos, enraizados no modelo tradicional que tem permanecido durante décadas. Para superá-lo, é preciso firmeza no que fazemos, assim como paciência, para que ocorram as mudanças necessárias.

Nos questionamentos dos alunos sempre aparecia, como dificuldade para discussões e prática, o fator tempo; este era reduzido, não sendo suficiente para atender, por completo, aos nossos objetivos. A questão tempo, ou seja, duração das aulas, impediu maiores discussões, mas de forma alguma inviabilizou a aplicação da proposta para um melhor aproveitamento. Foi constatado que seria ótimo se tivéssemos um tempo maior para aulas, assim como carga horária maior durante a semana.

Alguns avanços foram percebidos em relação às aulas iniciais, tais como: apesar da resistência inicial em se jogar com equipes mistas, permaneci discutindo e insistindo acerca da prática mista. Nas aulas finais não existia mais esta resistência, e ainda surgiram outros fatos positivos: a satisfação durante a prática e a participação de todos em todas as aulas.

Percebi, também, que as discussões não avançaram conforme minhas expectativas. Vejo ainda esta questão como um grande desafio: levá-los a maiores reflexões, para que consigam elaborar maiores questionamentos, assim como buscar constantes respostas para incertezas. Questionamentos estes não somente feitos pelo professor, mas também pelos próprios alunos, visando aumentar e aprofundar os conhecimentos acerca do futebol, sob a ótica da crítico-superadora.

Para mim, fica uma grande lição: a viabilidade do trabalho na perspectiva crítico-superadora é perfeitamente possível, se dosada de paciência, persistência e estudos, para alcançar as mudanças que desejo.

Referências Bibliográficas:

- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n.1, v.16, outubro, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1993.
- DAOLIO, J. A Violência no Futebol Brasileiro. In: Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Paulo: UNICAMP, p. 59-62.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro - Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GO TANI et al. Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- HILDEBRANT, R., LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro, 1986.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ED. UNIJUI, 1994 ... 152 p.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 1994.
- MOREIRA, W.W. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas, S.P. Editora da UNICAMP, 1991.

Endereço: Rua Maestro João Salgado Amorim, 120-C (031) 891-4403, Bairro de Lourdes, 36570-000 Viçosa-MG.

GTT.1.40. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONTEÚDO ESPORTE NA ESCOLA: O QUE SE FAZ, O QUE SE DIZ E O QUE SE PROPÕEM EM PERNAMBUCO.

Flávio Rogério de Barros Alves*

Resumo: O estudo trata do tema "esporte na escola" e busca subsídio para novas proposições para tratar este conhecimento na perspectiva lúdica solidária. A problemática do estudo gira em torno do caráter competitivo do esporte que é exacerbado e das orientações para o ensino que decorrem da Instituição desportiva competitiva de alto rendimento, que pressupõe a seleção e a exclusão dos menos talentosos. O objeto de estudo é o esporte enquanto conteúdo de ensino. A metodologia da pesquisa prevê procedimentos investigativos para 4 momentos: 1. Descrição da realidade a partir de observações participantes: "o que se faz"; 2. Análise de conteúdo da literatura "o que se diz" (BRACHT E KUNZ); 3. O que se propõe a partir da perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES) em desenvolvimento em Pernambuco (ASSIS); Os procedimentos de pesquisa baseia-se na etnografia escolar (ANDRÉ, 1995). A partir de tais abordagens-observação, análise de conteúdo, entrevista - apresento uma proposição.

APRESENTAÇÃO

Em nossa área tanto na formação como na atuação profissional, não podemos continuar assegurando valores que beneficiem apenas uma parte da sociedade. Educação Física & Esporte com qualidade social para todos é um direito e uma conquista a ser assegurada as crianças e jovens.

Como contribuir para atingir tal superação, a partir de nossa atuação na área de Educação Física & Esporte? Para tanto, decidi resgatar o trato com o Esporte, não como forma de moldar comportamentos ou submeter o homem a processos, muitas vezes, traumatizantes, mas sim resgatar, o Esporte, como meio de buscar a autonomia crítica, a emancipação. Poder encontrar o caminho da liberdade, superando os equívocos e distorções impostos por uma visão de mundo em que o sobrepular é o motor das relações, poder colaborar no processo de construção de uma sociedade mais justa e com menos disparidades, através da melhoria do ensino, também da Educação Física, é nossa pretensão.

O tema: "Esporte: do Competitivo Exacerbado ao Lúdico Solidário" vem sendo motivo para meus estudos desde a graduação. Está diretamente ligado a um momento de reflexão, de dúvidas, questionamentos sobre a prática esportiva emancipatória, crítica, capaz de auxiliar na busca de um mundo justo e digno, em contraponto a prática esportiva castradora, dominadora, formadora de comportamentos, que nada mais fazem do que auxiliar no aumento das desigualdades sociais entre os homens, exacerbando a competitividade.

Essas inquietações, somam-se a outras, que motivaram a realização de experiências na nossa prática pedagógica. Neste caminhar, buscando responder com projetos de pesquisa as inquietações, dúvidas e necessidades de conhecimentos, apresento hoje, elementos que possibilitam e favorecem condições de criticar, responsabilmente, as formas de tratar o conhecimento sobre o Esporte na Escola.

Em estudos anteriores sobre o assunto, BRACHT(1991), TAVARES(1994), FRANÇA(1995), TAFFAREL(1995), BETTI(1991), apontam indicadores que confirmam que na escola, o trato do Esporte resume-se a: assimilar as "regras do Jogo capitalista", pela via da

* Estudante do Curso de Educação Física da UFPE. Monitor da disciplina de Prática de Ensino I e II do Curso de Educação Física da UFPE.

seleção de talentos, discriminando-se os fracos e menos habilidosos, pela via da busca de medalhas a qualquer preço, inclusive com o rompimento de princípios éticos imprescindíveis a vida digna, pela via da exclusão de conteúdos nas aulas. Constatei que nas escolas públicas sonega-se conhecimento as crianças e jovens. Não existem aulas de Educação Física propriamente ditas, nem muito menos treinamento esportivo, pois o mesmo exige características de uma prática socialmente vivenciada em determinadas condições e com determinadas orientações, e isso não ocorre, por conta das condições de trabalho da maioria das escolas e do processo de discriminação -; e o *Esporte competitivo exige condições de espaço, tempo e material* - para preparar para a luta, performance, rendimento, competitividade - e isto inexistente nas escolas públicas.

Neta perspectiva, o estudo busca subsídios em três fontes de dados para analisarmos criticamente a situação e apresentarmos proposições superadoras. As fontes são: a) as aulas nas escolas (ANDRÉ, PENIN, ALMEIDA); b) a literatura atualizada (BRACHT; KUNZ; c) o que se faz em Pernambuco dentro da perspectiva crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES) a partir do estudo de ASSIS;

Algumas questões mais gerais nortearam nossa reflexão, a saber: quando esse esporte é levado a extremos qual o seu valor educativo? que valores são veiculados, utilizando-se do Esporte de "alto rendimento", "esporte espetáculo", dentro de um contexto social, econômico, político, político e cultural? crítico e complexo como o Nordeste brasileiro.

Como questões mais específicas nos questionamos sobre como o esporte, enquanto conteúdo de ensino, é caracterizado na escola a partir da prática pedagógica; quais as explicações críticas apresentadas por autores como BRACHT, KUNZ sobre o ESPORTE na escolas; e ainda, considerando as iniciativas da Rede de ensino do Estado de Pernambuco, o que e como vem sendo desenvolvido o trato com o conhecimento ESPORTE, nas escolas.

Segundo Valter Bracht(1991), o termo esporte é definido " como uma atividade de movimento com caráter competitivo..."

Nas políticas públicas, propostas pela sociedade capitalista que impõe a divisão de classes sociais, podemos identificar com facilidade os valores que se inserem nas práticas esportivas com características funcionais imposta pela classe hegemônica.

No interior da Escola, a criança aprende, utilizando-se da prática esportiva, formas de comportamento que são voltada para os interesses da classe dominante. Isto é possível de ser identificado quando observamos a criança desenvolver, nas aulas de Educação Física, "o respeito incondicional e irrefletido" das regras, convivência com a busca exacerbada de "vitórias".

Vencer a qualquer custo, sem compreender os sentidos e significados do esporte no mundo contemporâneo, ou desenvolver o conhecimento, a independência, responsabilidade, solidariedade, auto-gestão são perspectivas em confronto e conflito no interior da escola..

A primeira perspectiva aqui apontada privilegia aspectos que atendem as especificações ou características que auxiliarão a identificação funcional do homem dentro da ordem social hegemônica, desprezando os aspectos "disfuncionais" dentro desta mesma sociedade - os menos capazes. Muitas vezes constatamos que os "disfuncionais" são crianças e jovens excluídos do grupo dos " mais altos, mais fortes e mais velozes" - máxima do Esporte contemporâneo.

Dentro de uma ótica estrutural funcionalista, identificada na prática da maioria dos professores que tratam o esporte de forma tradicional dentro das aulas de Educação Física, veiculam-se formas e conteúdos que reproduzem valores da classe hegemônica. Nesse sentido, o esporte educa, cita Bracht(1991),

" ... porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la, sem discuti-la), ensina a vencer no (jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (as vezes tem que momentaneamente

aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos do esporte chamam de cooperação ou companheirismo), ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida...), desenvolve o respeito pela autoridade que é o árbitro ou professor (chama-se a isso de disciplina)” BRACHT (1991).

Ficam evidenciados os valores transmitidos através do Esporte que revelam significados mais amplos, ou seja, “ se estendem para além da situação imediata do Esporte” . As referências e analogias com a vida social do homem, buscam identificá-lo numa certa cumplicidade de ideologias difundidas e aceitas como possíveis para o seu desenvolvimento, como por exemplo, a idéia de “ vencer no jogo e na vida” estas idéias estão, intimamente, ligadas com um exemplo maior que é , o de algum *desportista famoso que para ter sucesso em sua carreira teve de lutar muito, e que tem o que é veiculado como essencial ao sucesso, o talento*. Com isto relegam-se as condições objetivas que também determinam o êxito e o fracasso.

Mais uma contribuição para a visualização do poder que tem o Esporte, no que se refere a veiculação de valores capazes de formar comportamentos humanos aceitáveis e admirados dentro da sociedade brasileira, pode ser encontrada nos argumento do professor Alduíno Zílio que trata o esporte sobre dois aspectos: “aberto” e “ fechado”, onde o termo fechado deve ser entendido apenas como referente à competição onde o melhor vence e o pior é derrotado.

São valores sociais, humanos, que são veiculado a partir e nas aulas de Educação Física em que os professores tem uma visão funcionalista do Esporte. Esses mesmos valores favorecem a adaptação das crianças ao modo de vida num país capitalista. São desenvolvidas normas de comportamento (*acomodação*), que se caracterizam por exemplo, pelo não questionamento das coisas que costumam ser impostas, revelando uma correlação de forças desonesta, onde o aluno passa a respeitar incondicionalmente e irrefletidamente as regras BRACHT (1991).

Somos conscientes de que o Esporte de alto rendimento, incentiva qualidades humanas relacionais adequadas a manutenção da realidade social da maioria, ou seja dos excluídos. A grande maioria se relaciona com esse esporte “ de maneira virtual, consumindo seus subprodutos, adorando seus deuses, - imagens, revistas, figurinhas, marcas, logotipos, etc, etc.” TAFFAREL (1995). O potencial seletivo parte do princípio de que a prática isolada, sem uma ação conscientizadora das relações estabelecidas no interior da sociedade em geral, privilegia o princípio esportivo da aptidão física, dando ênfase ao rendimento, automatizando movimentos, incentivando o isolamento, rivalidade e concorrência, caracterizando o privilégio a uma pequena parcela da sociedade. Observando aulas de Educação Física ficam evidentes esses valores.

Sobre a Prática pedagógica nas aulas HILDEBRANDT(1991), relata sequenciadamente um curso de natação de 10 hora, onde são valorizados objetivos que priorizam a técnica ótima, a velocidade máxima, a comparação e superação de rendimentos, características estas que estão evidentes no método utilizado para o desenvolvimento da aula.

“Neste caso a natação é vista apenas dentro do seu significado competitivo, onde se direciona o desenvolvimento das ações para: - a máxima velocidade possível dentro dos estilos; - otimização dos movimentos; - comparação de rendimentos. Este entendimento é automaticamente transmitido nas aulas” .HILDEBRANDT(1991).

O Esporte não deve ser entendido como objeto, um instrumento ou ferramenta, com uma dada função instrumental. “ O Esporte é um ato humano, individual e social, que pode, como toda atividade humana, assumir múltiplas funções” SANTIN (1994). Após caracterizar as dimensões reais do Esporte competitivo Exacerbado, se faz necessário caminhar por outras dimensões do Esporte, que priorizem a cultura corporal, onde vai se privilegiar o que de mais humano e interacional pode existir. Nesse sentido, consideramos necessário a superação da exacerbação do esporte competitivo, não só no âmbito da prática propriamente dita do esporte, onde a extrapolação de limites físicos a que estão submetidos os participantes é desumano, mas

GT.2.1. CONTRIBUIÇÕES LEGISLATIVAS NO ÂMBITO DO ESPORTE E LAZER

Augusto Cesar Rios Leiro*

Resumo: A Constituição Brasileira no seu artigo 217, da seção III, assegura no que se refere ao desporto que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um”. Após a promulgação em 1988, deu-se início a discussão e posterior aprovação da sua Lei de Diretrizes de Bases que trata das normas gerais sobre o desporto. Após a regulamentação da lei nº 8 672 /93, conhecida como “Lei Zico”, coube aos Estados, Distrito Federal e Municípios fixarem respectivamente normas de organização e funcionamento das política públicas de esporte e lazer. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um panorama sobre a legislação no estado da Bahia e discutir a lei nº 4 945 /94 que dispõe sobre a criação, composição e competência e funcionamento do Conselho Municipal de Esporte e Lazer de Salvador e a possibilidade de se constituir em mais uma referência para outros estados e municípios do Brasil. O trabalho estuda a contribuição do Poder Legislativo na democratização do esporte e lazer e busca refletir o poder local como enquanto espaço político e cultural de construção da cidadania.

Em 1534, o Brasil foi subdividido em 15 Capitanias Hereditárias. A capitania baiana foi fundada em 1536, recebendo o nome de “Vila Velha”, onde fica o Porto da Barra em Salvador.

Com o fim do sistema de Capitanias Hereditárias, a coroa portuguesa para defender seus interesses, povoar as terras e sobretudo explorar o povo e as riquezas brasileiras decidiu pela centralização do poder nas mãos do governador geral.

Nesse sentido, foi fundada em 29 de março de 1549 na capitania da Bahia, a cidade de Salvador, tornando-se a sede do governo e sendo Tomé de Souza, o seu primeiro governador.

Para viabilizar um novo modelo de organização administrativa, o Governo Geral contava, no século XVI, com um capitão-mor na defesa, um ouvidor-mor na justiça e um provedor-mor na fazenda.

Conselho Municipal

Para compor o organograma do poder na época, foi criada em Salvador, no ano seguinte, a Câmara de Vereadores, que segundo SOUZA (1995) tinha um amplo leque de responsabilidades:

“(…) a Câmara de Vereadores, (o Conselho Municipal), que funcionaria em um edifício construído junto ao Palácio do Governo e se encarregaria de todos os assuntos relacionados a cidade de Salvador. Assim, cabia ao Conselho a preservação e limpeza das ruas e fontes públicas; a fixação de preços de mercadorias que abasteciam a cidade;(…) a definição do valor dos salários dos trabalhadores; o controle e a fiscalização da higiene; e saúde dos moradores etc.”

Com critérios baseados em bens materiais e prestígio junto a sociedade eram escolhidos os cinco “homens bons” que compunham a Câmara de Vereadores (um juiz presidente, três vereadores e um procurador) afastando a possibilidade de homens e mulheres simples se fazerem representar no poder político local.

* Professor do Departamento de Educação II, da Faculdade de Educação da UFBA; do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professor de Alagoinhas da Universidade do Estado da Bahia .

Câmara e atualidade

A presença dos segmentos populares no centro do poder político da cidade de Salvador e em especial da Câmara Municipal tem sido muito reduzido. Para resgatar essa história de uma cidade de poucos direitos é que a Câmara aprovou projeto que busca sistematizar sua memória e preservação dos seus documentos e atas.

A Câmara vive hoje sua 13ª legislatura, continua funcionando no paço municipal, e é considerada por historiadores como a segunda mais antiga do Brasil e a de maior importância histórica da América do Sul.

Sua composição atual conta com um colegiado de 35 vereadores e conta com 8 comissões permanentes a saber: constituição, justiça e redação final; finanças, orçamento e fiscalização; transportes e serviços públicos; planejamento urbano e meio ambiente; direitos do cidadão; saúde, planejamento familiar e seguridade social; desenvolvimento econômico e a comissão de educação, cultura, esporte e lazer.

Caminhos legislativos do esporte/ lazer na Bahia e no Brasil

A constituição da República Federativa do Brasil, no seu título VIII, da Ordem Social, do Capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto, apresenta na Seção III o seguinte artigo:

Art.217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

I- a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto à sua organização e funcionamento;

II- a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III- o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV- a proteção e incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º. O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º. A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados na instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º. O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

Após sua promulgação em 1988, deu-se início a discussão e posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Desporto que trata das normas gerais sobre o desporto.

Dentre os aspectos contidos na LDBD, cabe destacar o capítulo II, art 2º, inciso X, que observa o princípio da “descentralização, consubstanciado na organização e funcionamento harmônico de sistemas desportivos diferenciados e autônomos, para os níveis federal, estadual e municipal” e no capítulo que trata da política nacional do desporto o inciso VIII do artigo 6º que se refere ao “incentivo ao lazer como forma de promoção social”, entendo o lazer não como forma prática compensatória e sim como direito de todos.

Após a regulamentação da lei nº 8 672/93, conhecida como “Lei Zico”, coube ao Estados, Distrito Federal e municípios fixarem respectivamente normas de organização e funcionamento das políticas públicas de esporte e lazer.

Considerando esse panorama legislativo nacional e o artigo referente à ordem econômica e social da Constituição do Estado da Bahia (1989), quando registra:

Art.278 - É dever do Estado e dos Municípios promover, incentivar e garantir, com recursos financeiros e operacionais, as práticas desportivas escolares e comunitárias e o lazer como direito de todos, visando ao desenvolvimento integral do cidadão.

A Bancada de Vereadores do PT apresentou, tomando como base o capítulo IX da Lei Orgânica do Município de Salvador:

Art. 269 - Cabe ao Município apoiar e incrementar as práticas desportivas na comunidade.

Art. 270 - O Município promoverá a construção de equipamentos de parque infantis, centros de juventude e de idosos como locais de lazer, notadamente em bairros populares.

Art. 271 - Os serviços municipais de esportes e recreação se integrarão com as atividades culturais do município visando a implantação e ao desenvolvimento do turismo.

Art. 272 - O Município incentivará o lazer como forma de promoção e integração social.

Parágrafo Único - Aos estudantes regularmente matriculados em estabelecimentos de ensino, reconhecidos oficialmente, fica assegurado abatimento de 50% em casas de diversões, espetáculos, praças esportivas e similares exceto clubes sociais, mediante apresentação de identidade estudantil expedida pelas entidades representativas em conjunto com os diretores dos estabelecimentos de ensino.

Art. 273 - É vedado ao município custear, a qualquer título, o Esporte Profissional.

Art. 274 - O Município, na forma de Lei, adotará mecanismos que asseguram o pleno acesso dos portadores de deficiência ao esporte, cultura e lazer.

...em sintonia com as reivindicações setoriais e com as indicações de uma Sessão Especial realizada no período, sobre a situação das políticas públicas de esporte e lazer na cidade, um projeto que dispõe sobre a criação, composição, competência e funcionamento do Conselho Municipal de Esporte e Lazer de Salvador. O projeto foi aprovado em todas as comissões temáticas da Câmara de Vereadores e no plenário da casa, transformando-se na Lei nº 4945/94, conforme cópia em anexo.

Entendemos que a lei apresenta um conselho público, que busca assegurar uma demanda importante da vida dos cidadãos e cidadãs da capital da Bahia, articula numa compreensão de esporte e lazer como fenômenos sociais, econômicos e culturais, e se constitui em uma referência de poder local.* Um concepção de local que segundo SANTOS(1996) “oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar *espaço*, o Mundo depende da virtualidade do lugar”. Trago ainda a elaboração do referido autor quando nos traduz o lugar como “o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações de ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas.” Acredito que esse instrumento pode setorialmente mediar a razão global e a razão local e contribuir efetivamente na democratização do esporte e lazer enquanto espaço político de organização e construção da cidadania.

*Santos,1996:258 e 271.

Referência Bibliográfica:

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo.Razão e emoção. São Paulo, Editora Hucitec,1996.

SOUZA, Avanete P. Salvador, capital da colônia. Editora Atual, São Paulo, 1995.

RUY, Affonso. História da Câmara Municipal da Cidade do Salvador. 2ª edição, Salvador, 1996, Coleção Cidade do Salvador.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DO DESPORTO n.º 8.672/93, de 06 de julho de 1993.

LEI MUNICIPAL DE SALVADOR nº 4.945/94, de 28 de setembro de 1994.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL(1988).

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DA BAHIA(1989).
LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR(1990).

Endereço: Rua Raul Leite (condomínio vila verde), nº 367, edifício. Morus,ap.704.Vila Verde-Salvador/Ba.Cep.40.270-180.

GTT.2.2. CENTRO DE REFERÊNCIA REGIONALIZADO DE ESPORTE E LAZER: PROPOSTA POLÍTICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE - SMES - PBH

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto* *
Patrícia Zingoni Machado de Moraes** **

*Resumo: No País são ainda tradicionais as políticas públicas paternalistas de Esporte e Lazer priorizando atividades sem reflexos sociais mais amplos e contínuos. Ao contrário, a SMES - PBH vem ampliando suas experiências políticas pedagógicas participativas, enfrentando os desafios e dilemas historicamente colocados a essas empreitadas, mobilizando e multiplicando vivências de Esporte e Lazer em busca da autonomia e conscientização das comunidades sobre os limites, as possibilidades e a importância dessas vivências culturais para a sua qualidade de vida. Por isso, em 1997, realizou treinamento em serviço com todos os seus técnicos, que resultou na presente proposta política de implantação de **Centros Regionalizados de Esporte e Lazer**, entendendo o Esporte e Lazer como meio e fim educacionais lúdicos, considerando as demandas da população e avanços históricos das políticas públicas e ações comunitárias no nosso meio, desvelando problemas e alternativas que possibilitem o aglutinar, realizar e irradiar de recursos e esforços diversos em programa único de Esporte e Lazer que estimule a co-gestão de projetos comunitários que beneficiem a população belo-horizontina, em especial, a mais carente.*

A Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte - SMES-PBH -, buscando reverter o sentido de políticas públicas de Esporte e Lazer que historicamente as concebiam como políticas de atividades, vem realizando diferentes ações político - pedagógicas que objetivam reflexos sociais mais amplos e contínuos. Tais ações consideram o Esporte e Lazer como meio e fim educacionais importantes na educação dos sujeitos para a consciência da cidadania e da qualidade de vida. Nesse sentido, vem concretizando, desde 1995, a formação em serviço do seu quadro técnico, através da realização e avaliação constantes de seminários, estudos em grupo, desenvolvimento de projetos, treinamentos de agentes de lazer em comunidades, produção de textos escritos e vídeos.

Essas experiências nos apontam aspectos significativos sobre as intervenções públicas no Esporte e Lazer, ressaltando a importância dos estudos teórico-práticos realizados para o desenvolvimento da observação, da escuta e de ações sensíveis, críticas e criativas dos sujeitos envolvidos, de modo a ampliar a compreensão de sentidos sobre conceitos, valores, limites e formas de organizações e de vivências de Esporte e Lazer existentes em nosso meio. Destacam, também, a importância da percepção de tempo, espaço, equipamentos e atividades disponíveis para o Esporte e Lazer nas comunidades, como necessidades básicas para a democratização do acesso, manutenção e otimização dos recursos disponíveis para essas práticas culturais.

Além disso, essas experiências nos ensinam sobre a necessidade do comprometimento das políticas públicas de Esporte e Lazer com as transformações sociais voltadas à construção de uma sociedade mais justa, solidária e lúdica, através do fortalecimento de lideranças e ações interdisciplinares valorizadas pela sua riqueza como trabalho plural que partilha e integra

* Mestre em Educação Física - Recreação e Lazer pela UNICAMP, Membro do CELAR – Centro de Estudos do Lazer e Recreação da Escola de Educação Física da UFMG, Consultora da Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte.

** Licenciada em Educação Física pela UFMG, Psicóloga pela PUC/MG, Pós - graduanda em Técnicas Científicas de Elaboração de Projetos Sociais pela PUC/MG e Coordenadora do Serviço de Programas Comunitários da Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte.

conhecimentos e experiências de diferentes profissionais, setores e projetos da municipalidade na co-gestão do serviço público com as comunidades.

Passados dois anos de experiências, com permanentes reuniões de avaliação e reestruturação dos projetos em execução percebemos a necessidade de se unificar as várias ações da Secretaria, em um programa único que seja capaz de aglutinar recursos e esforços de maneira coordenada e eficiente. Do somatório desses projetos relativos ao atendimento da população mais desfavorecida de Belo Horizonte, surge a proposta de Centros de Referência Regionalizados de Esporte e Lazer, que há de se tornar o instrumento maior de execução das políticas públicas de Esporte e Lazer comunitários do atual governo municipal.

Ao eleger os Centros de Referência como ponto estratégico do planejamento de suas ações socioculturais e políticas a SMES - PBH também tem em vista alocar eficientemente seus recursos próprios e melhorar a qualidade de desenvolvimentos de suas ações.

Nossa proposta de Centro de Referência Regionalizado de Esporte e Lazer tem como ponto de partida o fato histórico do reconhecimento do Esporte e Lazer integrando o conjunto dos direitos básicos de todo cidadão, como prevê a Constituição Brasileira de 1988¹.

Esse reconhecimento reflete a importância que o Esporte e o Lazer ganham, nas últimas décadas, como objetos de reivindicações populares ligadas ao direito à qualidade de vida, como questão de cidadania, de participação democrática e um dos meios de superação dos problemas sociais.

Além disso, nos últimos anos, observamos também que centros urbanos já avançam de propostas assistencialistas, paternalistas e fundadas na política de favoritismo, para políticas democráticas e sócio-educativas que têm em vista contribuir com a conquista da autonomia dos cidadãos na prática do Esporte e Lazer, conscientes da importância dessas como parte das condições de melhoria da qualidade de vida pessoal e social da população.

No nosso caso, desde 1993, a administração municipal de Belo Horizonte assume as características de um governo popular comprometido com os segmentos mais desfavorecidos da nossa população. Como reflexo dessas diretrizes, o Programa Recrear, da SMES - PBH, passou a desenvolver, desde 1995, ações comunitárias participativas que têm como meta principal a formação de lideranças mobilizadoras de práticas autônomas de Lazer, proposta reconhecida na cidade e no País. Hoje, o atual governo que funda as ações da SMES - PBH, baseado nos princípios de continuidade e melhoria, busca a extensão e o aprimoramento dessas experiências, com vistas a atender sujeitos e grupos comunitários em ações específicas de Esporte e Lazer, visando reflexos mais amplos dessa política.

A atualidade mostra-nos, ainda, como é crescente o avanço das organizações públicas no sentido de superar as gestões burocráticas, fundadas em hierarquias rígidas e centralizadoras, para gestões em redes, buscando: a visão sistêmica da organização (coerência entre teoria/prática, discurso/ação); a aprendizagem em grupo; o estreitamento de parcerias intersetoriais; a formação de equipes interdisciplinares; a visão política, a informação e a definição de objetivos compartilhados; tomada de decisões descentralizadas; maior agilidade na busca dos resultados; cooperação, criatividade e autonomia; a avaliação do desempenho como instrumento de crescimento e desenvolvimento profissional; e a formação de líderes com funções de projetistas, guias e educadores.

Apesar desses indicativos históricos, existem em nosso meio muitos indivíduos, grupos e instituições que buscam nas políticas públicas a realização dos seus interesses pessoais e

¹ Ver : CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988, Seção III - Do Desporto, Artigo 217.

atendimentos assistencialistas, sem comprometerem-se com as demandas da população como um todo e com sua co-responsabilidade nas buscas de soluções para essas demandas.

Essa problemática amplia-se à medida que grande parte da população dos grandes centros urbanos, como Belo Horizonte, convive com inúmeros problemas sociais que dificultam a sua qualidade de vida e ampliam suas reivindicações.

A cidade de Belo Horizonte é um centro urbano com mais de 2 milhões de habitantes o que dificulta o atendimento adequado de todas as necessidades dessa população pela administração municipal. Por isso, apesar das várias iniciativas da PBH, especialmente da SMES, ainda é reduzida a parcela da nossa população atendida em suas demandas de Esporte e Lazer.

Além desses problemas há de se considerar, ainda, que na maioria das organizações públicas de Esporte e Lazer no País predomina a idéia tradicional de organização e de liderança, dificultando a execução de projetos comunitários participativos.

Outro aspecto a ser destacado nessa problemática é o fato de ser comum em nosso meio a existência de preconceitos relacionados às propostas participativas, gerando polêmicas e dúvidas sobre sua eficácia.

Enfim, enfrentamos várias barreiras que dificultam nossas ações de Esporte e Lazer: barreiras políticas, econômicas, educacionais, religiosas e em relação às habilidades físicas, entre outras.

Por outro lado, nosso emergir no cotidiano desse contexto vem desvelando que, em nossa sociedade, apesar dos problemas enfrentados, vários segmentos populares estão conscientes dos seus direitos como cidadãos e se articulam em grupos por interesse na busca de condições que favoreçam o atendimento de suas demandas. E essas demandas incluem reivindicações pela parceria com o poder público em ações de Esporte e Lazer, com vistas à sua autonomia nessas vivências culturais.

Com esse estímulo, buscamos ampliar em quantidade e qualidade as nossas ações na SMES - PBH, unindo esforços e fortalecendo o nosso sentido de equipe, articulando nossos programas comunitários numa política de parcerias com outros setores da PBH, as Regionais, outras entidades do município e, principalmente, as comunidades na gestão de ações multiplicadoras de Esporte e Lazer, priorizando o atendimento da população mais carente.

A melhoria do atendimento das demandas de Esporte e Lazer em Belo Horizonte, em termos de quantidade e qualidade, requer o investimento na educação popular para a auto-gestão de ações comunitárias multiplicadoras, a socialização e a formação de hábitos da vivência do Esporte e Lazer, ampliando e democratizando o acesso da população aos equipamentos disponíveis para essas práticas nas comunidades.

A melhoria da qualidade do atendimento das demandas de Esporte e Lazer dos belo-horizontinos requer, também, nossa conscientização pessoal e profissional, além de continuada formação em serviço, qualificando e alargando nossas experiências e conhecimentos sobre ações comunitárias participativas.

Por tudo isto, propomos a implantação de *Centros de Referência Regionalizados de Esporte e Lazer*, na perspectiva de que se tornem o instrumento maior de execução das políticas públicas comunitárias de Esporte e Lazer do atual Governo Municipal de Belo Horizonte, fundados nos seguintes pilares :

ESPORTE/LAZER



EDUCAÇÃO



SOCIALIZAÇÃO



**DEMANDAS
DA POPULAÇÃO**



PROJETOS



VIDA ATIVA

idosos DENTE DE LEITE
crianças e adolescentes

**BOM DE BOLA,
BOM DE ESCOLA**
crianças e adolescentes
MEL

RECREAR
todas as idades **SUPERAR**
portadores de deficiências

crianças e adolescentes

CAMINHAR
adultos e idosos

Com essa proposta temos em vista alguns objetivos específicos que sinalizam para resultados como indicam os dados a seguir.

Objetivos específicos:

- ⇒ Implantar Centros de Referência Regionalizados como política pública comunitária e participativa de Esporte e Lazer, ampliando o atendimento das demandas da nossa população
- ⇒ Implantar pólos de referência de qualidade em política pública de Esporte e Lazer.
- ⇒ Capacitar lideranças comunitárias mobilizadoras e multiplicadoras de atividades de Esporte e Lazer, buscando sua autonomia, estimulando a reunião de esforços e co-responsabilidades na gestão e participação comunitárias nessas atividades.
- ⇒ Reunir e divulgar os programas comunitários da SMES - PBH, ampliando suas abrangências e demandas, aglutinando recursos e esforços de maneira coordenada com um programa único de ação comunitária.
- ⇒ Aglutinar parcerias internas e externas à SMES - PBH, integrando setores, programas, departamentos e servidores em equipes interdisciplinares atuantes na formação de lideranças comunitárias mobilizadoras de ações de Esporte e Lazer.
- ⇒ Conhecer mais de perto o modo de vida e demandas de Esporte e Lazer da nossa população.
- ⇒ Democratizar oportunidades de prática de Esporte e Lazer, estendendo-as à todas as idades, sexos, raças, classes sociais e sujeitos com diferentes habilidades físicas.
- ⇒ Ampliar, adaptar, otimizar, criar e integrar equipamentos para a prática de Esporte e Lazer na comunidade, buscando formas democráticas e seguras de acesso a esses, bem como sua manutenção e animação lúdica, tendo em vista, ainda, a preservação do meio ambiente.

- ⇒ Diversificar oportunidades de prática e saberes sobre Esporte e Lazer, ampliando o acesso maior possível à produção cultural da humanidade sobre Esporte e Lazer e educando para a escolha dessas práticas.
- ⇒ Difundir o hábito de práticas de Esporte e Lazer conscientes da sua importância e dos seus limites para a formação pessoal e social dos seus praticantes.
- ⇒ Educar e socializar pelo Esporte e Lazer, buscando a formação para a cidadania, a qualidade de vida e o desenvolvimento de amizades, respeito, afeto, cooperação, participação coletiva, diálogo, auto-estima e expressão criativa, bem como a satisfação de necessidades de movimento e a vivência de regras sociais democráticas.

Resultados específicos esperados:

- ⇒ Implantação de 9 (nove) Centros de Referência como pólos aglutinadores e irradiadores de projetos de Esporte e Lazer nas Regionais onde se encontram.
- ⇒ Articulação, na SMES - PBH, de uma estrutura cooperativa, criativa, ágil e descentralizada, capacitada em serviço e qualificada para o trabalho de deflagração, participação, apoio, avaliação e assessoramento de projetos comunitários de Esporte e Lazer.
- ⇒ Capacitação direta de, no mínimo, 50 (cinquenta) líderes comunitários e indireta de um número em torno de 2000 (duas mil) pessoas em cada Centro de Referência, envolvendo lideranças da comunidade como artistas, esportistas e educadores atuantes em escolas, creches, empresas, associações comunitárias, asilos, dentre outros locais.
- ⇒ Articulação, cada vez maior, da visão política e gerencial da SMES - PBH com a da administração municipal.
- ⇒ Integração de projetos e estreitamento de relações entre setores, departamentos e servidores na SMES - PBH e dessa com outras Secretarias municipais, com as comunidades e instituições/entidades do setor público, semi-público e da iniciativa privada.
- ⇒ Organização de banco de dados quantitativos e qualitativos sobre a realidade de Esporte e Lazer na cidade de Belo Horizonte, de modo a contribuir com a re-elaboração de ações da SMES - PBH, buscando resultados gradativos e contínuos para os Centros de Referência.
- ⇒ Garantia do acesso de indivíduos de todas as idades, sexos, raças, classes sociais e portadores de deficiências às atividades desenvolvidas nos Centros de Referência.
- ⇒ Orientação sobre manutenção e uso dos equipamentos e espaços disponíveis para a prática do Esporte e Lazer na comunidade, e sobre preservação do meio ambiente.
- ⇒ Difusão da prática diversificada de atividades de Esporte e Lazer, bem como fomento de produção científica e de experiências pedagógicas sobre essas práticas (campo de pesquisas e de estágios multidisciplinares).
- ⇒ Realização de campanhas de sensibilização e conscientização da comunidade sobre a importância do Esporte e Lazer.
- ⇒ Consolidação do direito do cidadão à prática de Esporte e de Lazer comprometidas com o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal e social.

O planejamento da implementação proposta demandou a nossa preparação e reflexão sobre as ações e metodologias a serem desenvolvidas. Esse exercício nos faz entender, em primeiro lugar, que as comunidades onde serão implantados os Centros de Referência serão escolhidas a partir das demandas já existentes e do seu nível de organização.

Os locais de encontro onde se realizarão as atividades dos Centros de Referência serão indicados pelas comunidades.

O trabalho comunitário sócio-educativo a ser realizado adotará as seguintes orientações metodológicas:

- (a) Familiarização com a comunidade (inserção, imersão, investigação inicial).

- (b).Problematização e programação (identificação e análise das demandas, dos recursos e das alternativas de possibilidades de prática de Esporte e Lazer na comunidade; estabelecimento de metas, objetivos e planejamento de ações).
- (c).Atividades (execução de atividades participativas).
- (d).Avaliações (avaliações continuadas, quantitativas e qualitativas, do processo e do produto).
- (e).Registro (documentação das ações através de fotografias, filmagens, relatórios, depoimentos gravados, artigos e livros de relatos das experiências).
- (f).Sedimentação (assessoramento da comunidade durante certo período , apoiando a continuidade de ações, buscando consolidar o processo vivido e o alcance do estágio de autonomia da comunidade na prática do Esporte e Lazer).

Todas as ações têm como objetivos sensibilizar e conscientizar sobre a importância, limites e possibilidades de vivências de Esporte e Lazer, tendo em vista a educação para a cidadania, a autonomia, a qualidade de vida, a sociabilização lúdica e a formação de hábitos de prática de Esporte e Lazer.

Serão desenvolvidas atividades de:

- (a).capacitação de lideranças, através de reuniões, treinamentos teórico-práticos, dinâmicas de grupo, palestras e debates, campanhas educativas, exposições e outras;
- (b).orientação sobre adaptação, otimização, criação e integração de equipamentos e de recursos materiais para Esporte e Lazer;
- (c).apoio e assessoria a entidades diversas da comunidade;
- (d).eventos de impacto e de apoio;
- (e).atuação direta continuada.

Com base nesses princípios, cada Programa Comunitário da SMES - PBH desenvolverá ações conforme as características específicas do atendimento que propõe (conteúdo e público alvo).

Vários serão os recursos materiais utilizados nas atividades e dentre esses: cartilhas, folders, revistas, livros, filmes e fotografias, além dos recursos específicos de cada programa que integra o Centro de Referência.

Enfim, com a implementação dos Centros de Referência Regionalizados de Esporte e Lazer esperamos alcançar a ampliação em termos de abrangência e visibilidade da oferta de serviços que a SMES - PBH pressa à cidade, alicerçando a credibilidade da população em relação a atuação dessa Secretaria e o seu *Marketing Institucional como gestora de políticas públicas comunitárias democráticas, participativas e inovadoras de Esporte e Lazer.*

Bibliografia:

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- _____. *A questão política da educação popular*. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprint, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Saber popular e educação popular. In: *Cadernos de Educação Popular*, n.3, p.33-62, 1983.
- _____. *et al. O pêndulo das ideologias: a educação popular e o destino da pós - modernidade*. Rio de Janeiro: Relumé - Dumará, 1994.
- HADDAD, Sérgio. Educação popular e cultura popular. In: *Tempo e presença*, p. 14 - 16 jun. 1987.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.) *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PEREIRA, William César Castilho. *Metodologia do trabalho comunitário e social*. Belo Horizonte: PUC/MG, 1994.

_____. *Mal estar na modernidade e perplexidade na pós - modernidade: desafios para a educação popular*. Belo Horizonte: PUC/MG, 1996.

_____. Metodologia de educação comunitária. In: SILVA, Rodrigo Guimarães (Org.). *Ação e vida: respostas à epidemia da aids em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMS/PBH, 1996.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A construção da interdisciplinaridade no lazer: experiência política da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *O lúdico e políticas públicas: realidades e perspectivas*. Belo Horizonte: SMES/PBH, 1995.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina*. 3. ed. São Paulo: Best Seller, 1995.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Escuta/UNICAMP, 1994.

Endereço: Prefeitura de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de Esportes

Av. Álvares Cabral, 200. 5º andar - Centro - Belo Horizonte/ MG - 30 170-000 - Fone: (031) 277-4801 e Fax: (031) 277-4744 -

Residências: Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto - Fone/Fax: (031) 484-4302

Patrícia Zingoni Machado de Moraes (031) 296-7283

GTT.2.3. "ALEGRIA HOJE E AMANHÃ !" POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE, ARTE E LAZER PARA BELÉM-PA

Pedro Paulo Maneschy*, Lucília da Silva Matos**
Andréa Everton***, Roseli Sousa****

Resumo: O presente trabalho versa sobre as diretrizes que norteiam as políticas públicas de Esporte, Arte e Lazer da Prefeitura Municipal de Belém do Pará. Numa primeira abordagem, redimensiona-se a forma e o conteúdo da Educação Física curricular a partir do referencial da corporeidade e da cultura corporal e esportiva, articulando-a à proposta pedagógica da escola conforme a nova LDB. A outra perspectiva, aponta para a construção do Programa Alegria Hoje e Amanhã, que visa dar novo significado com colorido de prazer à política educacional da SEMEC, re-significando a educação enquanto bem cultural que valoriza o Esporte, a Arte e o Lazer, enquanto elementos de revitalização do processo educativo e da relação crítica e criativa da escola com a sociedade. Dessa forma disputa-se uma nova hegemonia no desejo de construção de uma cidade feliz e uma sociedade justa e fraterna.

Introdução

O presente trabalho coloca-se na perspectiva de apresentar os eixos fundamentais que têm norteado a política de Esporte, Arte e Lazer da nova gestão da Prefeitura Municipal de Belém do Pará. Essa política efetivada pelo Departamento de Esporte, Arte e Lazer (DEAL) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), busca reafirmar o compromisso com o Programa de Governo da Frente Belém Popular, que destaca como uma de suas prioridades a necessidade de contribuir para "dar um futuro às crianças e adolescentes de Belém", através da gestão democrática que garanta o direito ao acesso e permanência com sucesso à educação de qualidade, entendida como aprendizagem da cultura e que possibilita a edificação de cidadãos críticos, autônomos e criativos.

Dessa forma, reafirma-se a convicção no valor do significado humano das variadas linguagens manifestas da corporeidade, que se revelam nas diversas expressões esportivas, artísticas e lúdicas, entendidas como bens e produções culturais e fundamentais para a elaboração de uma política educacional democrática e comprometida com a construção da escola prazerosa, crítica, criativa e de uma sociedade justa e fraterna.

Nesse processo inicial de gestão, algumas questões têm exigido debates e abertura de trilhas e caminhos que vislumbrem novas alternativas.

A Educação Física curricular:

A primeira questão que a nova equipe se deparou, diz respeito à Educação Física curricular, até então sob responsabilidade do antigo Departamento de Educação Física e Desporto (DEFID) da SEMEC, constituindo-se dessa forma em um apêndice, segregado, no contexto do conjunto das disciplinas que compõem o currículo escolar.

* Prof^o Mestre, da Universidade Federal do Pará e Assessor do Dept^o de Esporte, Arte e Lazer da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA.

** Prof^o Especialista, da Universidade do Estado do Pará e Diretora do Dept^o de Esporte, Arte e Lazer da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA.

*** Prof^o Especialista, Coordenadora da Divisão de Esporte e Lazer do Dept^o de Esporte, Arte e Lazer da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA.

**** Prof^o Especialista, Coordenadora da Divisão de Arte do Dept^o de Esporte, Arte e Lazer da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA.

Sobre essa temática, a postura tem sido a de construir coletivamente, junto com o Departamento de Educação (DEED) da Secretaria, uma proposta pedagógica para a Educação Física curricular que, conforme texto da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), deve se constituir em componente curricular articulado à proposta pedagógica da escola e ministrada como disciplina de ensino da Educação Básica. A perspectiva, portanto, é abordá-la como área de conhecimento a ser socializado pela escola nos grandes momentos dos ciclos de ensino.

Vale salientar que, ao se discutir a Educação Física enquanto disciplina curricular, não se pretende olhar apenas para seu interior de forma tópica e fragmentada. No contexto dessa discussão, vislumbra-se abordar a educação de forma geral aprofundando os paradigmas que orientam o ato educativo. E, neste sentido, entende-se que a dimensão da corporeidade, até então restrita às aulas de Educação Física, deve permear a totalidade das ações pedagógicas da escola, uma vez que o próprio conhecimento, e sua produção e socialização, é elemento da cultura humana e, como tal deve ser incorporado pelos diversos seres/corpos que participam do processo educativo.

O desdobramento dessa concepção foi o deslocamento de professoras de Educação Física para comporem as equipes interdisciplinares do Departamento de Educação, para que juntos possam construir uma proposta curricular e de formação continuada que aponte para a superação de uma concepção dualista de homem e desenhe o colorido de uma educação progressista crítica e criativa, na qual este corpo/homem pode assumir a expressão de totalidade que se edifica nas múltiplas relações sociais e culturais.

A construção do Deal:

Numa segunda abordagem, mas de forma concomitante e complementar, também articulada ao projeto pedagógico da SEMEC e em consonância com as atividades curriculares, trabalha-se uma proposta para o Esporte, a Arte e o Lazer, enquanto ações extracurriculares que possibilitem aos agentes nelas envolvidos a vivência de experiências lúdicas, corporais e culturais, na perspectiva da ampliação do seu conhecimento e consolidação de sua autonomia enquanto sujeitos que interagem criticamente com a sociedade e sua cultura.

É pois, dessa intencionalidade/desejo que nasce o Departamento de Esporte, Arte e Lazer (DEAL) da Secretaria Municipal de Educação, cujo sonho concreto coletivo é a implementação de um grande **Programa** de atividades nas referidas áreas, que opte pela possibilidade de estimular e esculpir a garantia à população de Belém da consolidação do direito à **“ALEGRIA HOJE E AMANHÃ !”**.

Dessa forma, edificou-se as seguintes **diretrizes** para o Programa:

- * Revitalização das escolas a partir do referencial da corporeidade e do lúdico nas áreas do Esporte, Arte e Lazer;
- * Respeito ao universo cultural dos alunos e da comunidade;
- * Democratização do espaço sócio-cultural da escola; transformando-as em centros de cultura;
- * Valorização das vivências das múltiplas dimensões da cultura corporal na escola e na comunidade.

Como **objetivos** gerais do Programa vislumbra-se:

- * Elaborar, implantar e avaliar junto com o Departamento de Educação da SEMEC, a proposta da disciplina curricular Educação Física e Educação Artística para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, aplicada coerentemente nos mais variados segmentos da escolaridade;
- * Elaborar, implantar e avaliar uma proposta para o Esporte, Arte e Lazer, a ser vivenciada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, na qual os princípios de colaboração, participação e ludicidade estejam presentes ao lado da vivência de atividades de competição;

* Articular junto ao DEED, a capacitação e formação continuada dos professores na área da Educação Física, Esporte, Arte e Lazer;

* Produzir material que estimule e subsidie a implantação das propostas, bem como realizar assessoramento e acompanhamento da prática exercida pelos professores no seu cotidiano de trabalho;

* Estabelecer intercâmbio, propor parcerias e convênios com instituições que dispõem de espaços físicos e vontade para realizar atividades de cultura corporal;

* Editar, em forma de livros e/ou revistas, toda a experiência saboreada no período de vivência das propostas, como forma de prestação de contas do Programa ao final da administração municipal.

Visando dar vida e expressão ao Programa, criou-se duas divisões cujos sonhos e realizações explicitamos a seguir.

Divisão de Esporte e Lazer:

Esporte e Lazer têm sido povoados por valores que se caracterizam pela busca frenética do rendimento físico, crescente elitização e práticas alienantes. O Governo, através da Divisão de Esporte e Lazer tem procurado construir coletivamente uma proposta político-pedagógica de Esporte e Lazer, que esteja pautada nos princípios de participação, cooperação e ludicidade.

A concepção de Esporte deverá, por isso, expressar-se como prática criativa de construção da liberdade e fraternidade. Neste sentido, o esporte, entendido como fenômeno social, parte integrante do direito à cidade, deve ser mais uma opção de lazer acessível a população, capaz de contribuir para a democratização da cidade e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os cidadãos.

Queremos pois, apoiados em Marcellino (1990), considerar as possibilidades do esporte e lazer enquanto instrumentos de mobilização e participação cultural, integrando esforços da SEMEC com os de grupos populares da cidade, atuando a partir das suas manifestações culturais, considerando os níveis de participação, e procurando através de uma política de animação superar estes níveis sem descaracterizá-los.

A Divisão de Esporte e Lazer vem apoiando sua atuação nos seguintes projetos:

* **PROJETO PÓLOS ESPORTIVOS:** O esporte é hoje um fenômeno sócio-cultural relevante, e como tal deve ser amplamente garantido, veiculado e vivenciado de forma educativa no interior da escola e sociedade. O trabalho tem se baseado no desenvolvimento de três vertentes do Esporte, também concomitantes, a saber:

Esporte Participação ou Escolinhas de Iniciação e Vivências Lúdicas:

Aqui foram ampliadas de 14 para 21 sedes dos pólos das chamadas "Escolinhas" por modalidade, que funcionam nas escolas em períodos onde as instalações esportivas estiverem disponíveis, ou mesmo através de convênios com outras instituições e clubes esportivos para a ocupação de espaço e instalações ociosas. A perspectiva é a de promover uma iniciação básica à prática dos diversos esportes, garantindo o direito ao acesso às atividades esportivas, buscando a construção da autonomia dos seguimentos envolvidos, no sentido de que adquiram condições de definir livre e criticamente os rumos futuros de sua inserção na cultura corporal e esportiva.

Esta vertente está sendo desenvolvida por 48 professores, em 07 escolas da rede e através de 16 convênios firmados com entidades públicas e privadas, atendendo, hoje, a cerca de 10.000 (dez mil) estudantes.

Um critério básico de avaliação neste nível não é o desenvolvimento técnico, mas sim o número de participantes nas modalidades das várias categorias criadas, bem como esta vertente tem como princípio central a dimensão da ludicidade nas diversas vivências esportivas.

Como a competição é um fator motivante, que se faz presente nessas práticas, ela não será abandonada, mas vivenciada através de festivais regionais (bairros) e municipal, onde a participação em grande número, e em múltiplas atividades, representará a qualidade.

Esporte Competição ou Equipes de Aperfeiçoamento:

Os alunos, nas mais variadas séries de escolarização, por opção e/ou performance técnica são aproveitados para a formação das equipes competitivas das escolas nas mais variadas modalidades.

Nesse âmbito, o grande desafio é implementar uma pedagogia de treinamento e aperfeiçoamento que não descarte o lúdico como dimensão importante do fazer e jogar bem, assim como não incorpore os vícios de militarismo e adestramento presentes em práticas do esporte de alto-rendimento. O lema é: “vivendo e aprendendo a jogar, nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas sempre aprendendo a jogar”.

É importante salientar que vários campeonatos/torneios, desde escola X escola em um bairro, como bairro X bairro em módulos regionais, serão programados afim de garantir a permanente participação dos estudantes em suas modalidades.

Esta vertente está se desenvolvendo através de 17 projetos elaborados por professores de 13 escolas da rede e acompanhados por técnicos do DEAL.

Esporte Adaptado ou o direito a diversidade igualitária:

Brasil de hoje possui um contingente muito grande de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, chamados PNEE's, e muitas destas freqüentam regularmente as escolas.

A defesa da cidadania e o direito à educação da pessoa portadora de necessidades especiais é uma atitude recente em nossa sociedade. Na Prefeitura de Belém não existia nenhuma política educacional voltada para os portadores de deficiência. Essa proposta tem como desafio re-significar a escola como espaço de construção histórico-cultural e, para isso, vêm-se buscando redimensionar o paradigma clássico de deficiência que historicamente vem contribuindo com a segregação e, reafirma-se uma política que viabilize a inserção e inclusão dos deficientes/diferentes no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, entende-se que o esporte tem um papel fundamental junto ao ensino formal, para viabilizar a proposta de uma escola inclusiva e prazerosa, na tentativa de possibilitar o acesso à esse bem cultural a todas as crianças e adolescentes.

A terceira vertente do esporte tem como preocupação básica a ação junto aos PNEE's, restituindo-lhes o direito a integração através da prática esportiva, lutando por um esporte possível e não por um esporte padrão de perfeição, com balizamento técnico de alto rendimento, características marcantes da imagem de esporte veiculada pela mídia. Não obstante a prioridade dada à dimensão participativa e lúdica, fundamental para a revitalização da auto-estima de todo cidadão, também julga-se plausível a possibilidade de garantir na vertente de esporte adaptado a dimensão de competição e aperfeiçoamento.

Para o desenvolvimento desta área, foram criados na cidade de Belém, três pólos para PNEE's através da assinatura de convênios que garantirão o atendimento a cerca de 1000 pessoas.

Divisão de Arte:

A Arte está intimamente ligada à formação integral do cidadão. Seu discurso ou expressão revelam a capacidade de desvelar níveis de apreensão e compreensão sensíveis da realidade e da vida, muitas vezes embotados pelo racionalismo científico e razão iluminista que acabam prevalecendo na escola tradicional. Segundo Claude Lévy-Strauss, “a arte se insere a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico; pois todo mundo sabe que o artista tem, ao mesmo tempo, algo de cientista e do bricoler: com meios artesanais, ele elabora um objeto material que é também objeto de conhecimento”. Por isso,

parece interessante compor um colorido mosaico que imbrigue fragmentos de conhecimento científico e sabedoria artística, como parte integrante do processo pedagógico global.

Para tecer o Programa Alegria Hoje e Amanhã, cuja meta é revitalizar a auto estima e o sucesso na escola, uma das mãos que desenvolvem as ações do DEAL é sua Divisão de Arte. Esta, em harmonia com a Divisão de Esporte e Lazer, incorpora gestos decisivos no revigoramento do estado de alegria nas escolas municipais. A Divisão de Arte cria, reúne, articula, incentiva, apoia, transporta, respeita e aplaude os projetos culturais da rede escolar, visando unicamente levar a alegria à escola e preservá-la.

O intercâmbio entre as produções das escolas é uma das linhas básicas. A fim de cultivar a continuidade, a escola não se fecha em sua beleza, mas distribui, troca, multiplica, soma.

Cultivar o meio ao pleno desenvolvimento dos alunos em consonância com o currículo escolar é proporcionar uma escola com arte e cultura.

Dentre as ações já implementadas pela Divisão estão as seguintes:

* PROJETO CULTURA, ESCOLA E ALEGRIA: Proporciona vivências culturais através de oficinas de arte no horário noturno em 28 escolas de todos os módulos abrangendo vários bairros. As oficinas envolvem as expressões Teatro, Música, Literatura, Artes Plásticas, Artesanato, Dança Popular, Dança Folclórica, para um público de doze a oitenta anos de idade.

As oficinas, em sistema rotativo, expandem-se de março a junho de 1997, em um total de 49 no primeiro semestre, sendo que, ao final das quais, haverá uma Mostra Cultural geral. A partir do segundo semestre, cada módulo escolherá duas expressões artísticas para aperfeiçoamento que culminarão com um Festival Cultural em novembro.

O resultado obtido no primeiro semestre de governo foi o atendimento de aproximadamente 1.225 crianças, adolescentes e adultos. Cada escola, portanto, dispõe de um resultado das diversas expressões oferecidas nas oficinas, pronto para o intercâmbio cultural da rede e programações dos bairros, na perspectiva da formação de Núcleos Culturais nas escolas a partir das oficinas proporcionadas.

* PROJETO A BANDA VAI À ESCOLA: Desenvolvido em parceria com a Banda Sinfônica de Belém, da Guarda Municipal, o projeto proporciona o convívio dos alunos das escolas do município com a música de boa qualidade, abrangendo repertório regional e nacional. A Banda desenvolve com maestria, um trabalho educativo de informação sobre o instrumento, seu músico, composições e compositores, despertando o interesse para a arte da música, tanto na formação de platéias, como na revelação de futuros músicos e apreciadores da beleza.

A Banda atrai todos os alunos e vizinhança da escola e fará um rodízio de apresentação em todas as escolas e anexos da rede de ensino, retornando à primeira escola após fechar cada ciclo.

Outro Projeto envolvendo a parceria DEAL e Banda Sinfônica, é o MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS que tem como meta o ensino de iniciação musical para os alunos. Abrangendo inicialmente escolas que já tiveram vivências com atividade musical através de outros projetos.

Concluindo

A presente proposta de Esporte, Arte e Lazer para Belém, articula-se com a ação do Governo do Povo que está fundamentada na democratização da gestão pública, na qual a democracia assume valor de principalidade estratégica no estabelecimento de políticas que redefinem a relação entre o poder público e a população, invertendo prioridades e criando uma nova identidade social no município, assim como uma nova cultura política que contribua para a construção de uma nova hegemonia socio-cultural. "Se muito vale o já feito, mais vale o que será".¹

Bibliografia

MANESCHY, P.P. & MOREIRA, W.W. Programa de revitalização do esporte, arte e lazer para as escolas do município de Belém. Belém, 1997. (mimeo).

Prefeitura Municipal de Belém. Governo do Povo: diretrizes básicas. Belém: PMB, 1997.

Secretaria Municipal de Educação de Diadema-SP. Diadema uma cidade de direitos. Diadema: PMD, 1995.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém. Proposta preliminar da política educacional para o município de Belém. Belém: PMB, 1997. (mimeo)

Endereço:

Pedro Paulo Maneschy

Rua 15 de Novembro, 216 apto. 63 - Centro - Piracicaba - SP.

Cep: 13.400-380 - Fone: (019) 434-0238

GTT.2.4. REFLEXÃO A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE VIÇOSA-MG. *

Silvio Ricardo da Silva **
Giuliano Gomes de Assis Pimentel ***

Resumo: Investigou-se a história das ações estatais no lazer (artes, esporte e recreação) em Viçosa-MG, tendo como objetivos analisar o conteúdo das políticas de lazer desenvolvidas no município no período compreendido entre 1983 e 1996, e investigar a relevância de tais políticas para o desenvolvimento sócio-cultural da população viçosense. Para tanto utilizou-se análise dos relatórios existentes na prefeitura local, além de outros documentos existentes e cedidos por entidades ou particulares, sendo concomitante a realização de entrevistas semi-estruturadas (n = 18) visando obter o relato da vivência dos atores envolvidos na efetivação das ações públicas no campo do lazer. Pelos resultados foi possível atestar a não fixação legal e legítima de políticas públicas de lazer em Viçosa e apontar para a superação dos problemas encontrados.

INTRODUÇÃO

A pretensão deste trabalho é proporcionar um refletir das políticas públicas de lazer no Brasil, tendo como referência o estudo de caso das ações estatais no lazer de Viçosa, cidade da Zona da Mata de Minas Gerais.

Sabe-se que mesmo constando na Constituição como direito de todo cidadão¹ ou sendo proclamado como "preceito da condição humana", "questão de cidadania cultural", "condição para uma melhor qualidade de vida" e "momento em que os trabalhadores podem falar e ouvir sua própria língua", o lazer não vem sendo potencializado adequadamente nos órgãos governamentais, especialmente em cidades de pequeno porte e/ou sem tradição em participação popular na elaboração das políticas públicas.

A necessidade de produzir conhecimento no setor das políticas setoriais de lazer contrasta, ainda, com os poucos estudos encontrados, sendo estes², em sua maioria, relativos a contextos de municípios de grande porte, alta concentração populacional e índices de industrialização e urbanização relativamente elevados.

Desta forma, o estudo de caso em que nos engajamos merece destaque por abordar um contexto pouco explorado pelos autores da área de políticas de lazer.

Pode-se afirmar que o mesmo surgiu a partir da constatação da não existência, em âmbito global, de preocupação na formulação de políticas setoriais de lazer e, no âmbito específico, do descaso com as demandas e insatisfação quanto ao lazer em Viçosa.

Para tanto iremos nos valer de nosso trabalho de retrospectiva e perspectivas das 'políticas de lazer' no município de Viçosa-MG.

* Trabalho subvencionado pelo PIBIC/CNPq.

** Professor Assistente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa-MG. Aluno do curso de Pós-graduação do Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Campinas.

*** Aluno do curso de Pós-graduação do Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Campinas.

1 Artigo 217 da Constituição.

2 Podendo citar-se os estudos ou publicações de MARCELLINO (Org.) et. alii. (Políticas públicas de lazer. O papel das prefeituras. Campinas: Autores Associados, 1996) em Porto Alegre-RS, Diadema e São José dos Campos - SP e Belo Horizonte - MG : NETO (Lazer: Opção pessoal. Brasília: DEFER, 1993) em Brasília-DF; e SILVA em Vitória-ES (Dissertação de Mestrado - UGF - 1996).

METODOLOGIA EMPREGADA

A investigação procurou resgatar a dimensão histórica das políticas públicas no lazer, buscando enxergar as possibilidades de sua superação-transformação.

Inquiriu-se diversas pessoas indicadas e tidas como responsáveis pelas ações públicas no setor de esportes, recreação, artes e outros conteúdos culturais do lazer³. Neste sentido pela técnica da “notoriedade”⁴, obteve-se quinze sujeitos⁵ que responderam a uma entrevista semi-estruturada⁶.

Também, paralelamente às entrevistas, coletou-se documentos, recortes de jornais e relatórios cedidos pelo poder público municipal, entidades desportivas ou dos próprios entrevistados; e que serviram ao propósito de comparar tais registros com as representações dos entrevistados.

AS GESTÕES E SUAS “POLÍTICAS”

A primeira tarefa empreendida foi localizar o órgão setorial de cultura-lazer-esporte e suas ações dentro de cada gestão analisada.

Vale lembrar que delimitou-se as políticas de lazer a três gestões: Gestão 1, de 1984 a 1988; Gestão 2, de 1990 a 1992 e Gestão 3, de 1993 a 1996.

Pelos documentos da prefeitura local e relatos das entrevistas não existia até 1983 nenhum órgão setorial voltado para a promoção dos conteúdos físico-esportivos do lazer. O lazer comunitário em Viçosa até essa data ficava exclusivamente ligado às tradições da região, estando sob responsabilidade de pessoas ou instituições interessadas no desenvolvimento de um determinado conteúdo cultural do lazer.

Assim, o poder público só irá, efetivamente, manifestar interesse no lazer a partir da gestão 1, o que não se dá sem pressões manifestas em período anterior. De fato, em 1983 um grupo de artistas resolveu promover ‘ruas de lazer’ no centro da cidade. Unidos a professores e alunos da UFV, estes rompem com as dificuldades impostas pela mentalidade governamental do período e iniciam uma série de eventos que, rapidamente, atraem o público infanto-juvenil da cidade.

Ao tomar posse em 1984, o prefeito eleito (da gestão 1) convida essa equipe , que até o momento atuava “autonomamente”⁷, para trabalhar conjuntamente com a prefeitura.

O líder do grupo torna-se o primeiro ‘secretário de lazer’ de Viçosa. E , por influência do movimento de “esporte para todos” (EPT)⁸ na época, o órgão setorial é batizado, primeiramente de “Departamento de Esporte para Todos”. Deste marco pode-se considerar o início da história legal e ‘oficial’ do lazer no município.

Pelo convênio estabelecido por tal Departamento como o MOBREAL, o EPT e a UFV, diversos eventos são deflagrados nos centros urbanos (de centro e periferia) e rurais do

3Pela dificuldade em, muitos casos, distinguir quais eram as ações de nosso interesse (conteúdos do lazer ligados à educação física), buscamos abranger todos os trabalhos e, posteriormente, enfatizar o foco de reflexão naqueles julgados mais pertinentes.

4Selecionou-se os entrevistados através de documentos e, principalmente, via indicações dadas pelos primeiros entrevistados até chegar-se a uma saturação, onde todas as pessoas lembradas haviam sido entrevistadas.

5Prefeitos, vereadores, secretários, diretores, técnicos, dirigentes e professores que estiveram ligados ao desenvolvimento de ações públicas no lazer e que tivessem uma leitura dos doze anos delimitados para o estudo.

6Utilizou-se para as entrevistas semi-estruturadas um gravador marca sony com fitas cassete que, posteriormente, tinham seu conteúdo transcrito.

7Segundo informações dadas na entrevista concedida pelo líder desse grupo.

8 EPT foi um movimento nacional de incentivo à prática de atividade física não-formal ou comunitária, tendo seu auge no início dos anos 80 .

município, indo até as cidades circunvizinhas. Esse trabalho é, porém, afetado devido a um fato político ocorrido entre os anos de 1984-85: com a posse de um novo reitor que, segundo as entrevistas, era de "política contrária ao prefeito da época", os bens e profissionais cedidos retornam à universidade.

Da mesma forma que a presença da UFV na cidade influencia os hábitos dos viçosenses, igualmente, a cidade - berço de Arthur Bernardes, o presidente que governou o país em 'estado de sítio'- permeia a vida política da universidade com sua 'tradição política' e seus vícios históricos.

Não obstante a diminuição dos trabalhos desenvolvidos pelo 'Departamento de esportes' após tal ocorrido, houve continuidade de parte das ações já empreendidas e planejamento de outras, necessitando-se, contudo, do apoio de novos parceiros: associações de bairros da cidade.

Desta forma buscou-se, também, aumentar a articulação entre poder público municipal e entidades populares. Conforme o disse o vice-prefeito na gestão 1ª a prioridade era dada de acordo com o que o povo buscava. "Para ele as prioridades eram o carnaval, os dias ou ruas de lazer e a participação de equipes representativas da cidade nos jogos mineiros do interior (JIMI'S).

A repercussão dessa intervenção do poder público municipal no lazer, então inédita em Viçosa, fez-se positiva no sentido de alimentar, na sociedade local, o interesse, ainda que embrionário, em observar e reclamar ações estatais no campo do lazer.

Isso, contudo, não é um ato espontâneo do poder público em melhorar a qualidade de vida ou o nível 'cultural' da população. Historicamente, as políticas setoriais no Brasil - as de lazer, por exemplo - surgiram como necessidade do Estado em responder às crises instauradas na sociedade, e que traduziam os sentimentos e insatisfações populares. O Estado, então, "lança os temas" procurando retraduzir "as demandas, visando a sua compartimentação em discussões especializadas".

Portanto, é estratégia usada por aqueles que representam o Estado assimilar as reivindicações e colocá-las em um emaranhado burocrático (departamentos, secretarias, comissões, divisões) de forma que sua legitimidade permaneça garantida, enquanto grupo que detém um poder.

Inicia-se a descrição da 'política' de lazer da 2ª gestão observando-se suas diferenças de abordagem em relação à gestão anterior.

Recapitulando, podemos destacar na 1ª gestão a criação de uma "casa da cultura", destinada ao desenvolvimento das artes e os diversos eventos de animação sócio-cultural promovidos nos logradouros da cidade.

A 2ª gestão mantém esses dois pontos, entretanto alterados de acordo com o entendimento particular do prefeito eleito do que consistia a intervenção da prefeitura no lazer de Viçosa. Segundo este: "cultura para mim é a festa de São João, o carnaval, congado, cavahada e a marcha Nico Lopes..." 9.

Por esta gestão foram privilegiados os eventos de massa, com a justificativa de que "quando a prefeitura envolve o povo. O prefeito reúne o povo. O comércio aumentar suas vendas, se faz fantasia, o restaurante funciona mais..." 10

Nesse processo popularizador das ações, a Casa da Cultura é transformada em local de cursos práticos ou 'profissionalizantes', além das atribuições de promover ações voltadas exclusivamente às artes e à animação sócio-cultural.

9Jornal Gazeta do Turvo 19 de out. de 1996, Ano 2, no 92. Vale dizer que a marcha Nico Lopes, citada no texto, consiste numa festa pública promovida pelos estudantes da UFV com o objetivo de integrar os 'calouros' à sociedade local e protestar de forma irreverente, contra as políticas governamentais. Atualmente, também significa uma espécie de carnaval temporão.

10Prefeito da gestão 2 referindo-se ao carnaval.

Por sua vez, os eventos de animação sócio-cultural (colônias de férias, ruas de lazer, festivais, torneios entre outros) são transformados em festas folclóricas e em eventos no estilo de "show de calouros".

Conforme a entrevista de um funcionário ¹¹ da prefeitura, a equipe de recreação chegava a tarde de sexta-feira ao logradouro selecionado para aquele final de semana. Lá desenvolviam atividades com palhaços, apresentação de artistas locais e pessoas do bairro e encerravam o "Show dos Bairros" no domingo com sorteio de prêmios.

Pelas declarações do chefe do executivo da gestão 2 esta era a "política de lazer" de seu governo. Fazia-se, como declarou, "um mínimo com um objetivo", pois, na área de lazer, uma prefeitura "deve fazer as mínimas coisas. Porque eu aprendi isso com o Tancredo Neves quando eu fui presidente da loteria do estado, quando a gente não pode fazer nada pelo povo, uma coisa a gente deve fazer pelo povo: dar atenção. Tem que pegar as coisas que a gente alcança e que tem um objetivo."

No tocante ao esporte em si, a 2ª gestão realizou o primeiro campeonato rural do município, deu apoio à Liga Esportiva Viçosense (LEV) e fez a terraplenagem de um local onde seria o estádio municipal (obra não realizada).

Chega-se, por fim, à 3ª gestão, que levantou como bandeira o discurso da racionalidade administrativa e da eficiência organizacional, porém, carregando em si o fascínio pela popularidade advinda dos eventos de massa promovidos durante a gestão anterior à sua.

Referente ao lazer, o primeiro ato da gestão 3 foi legalizar uma secretaria para legitimar sua política de lazer. Pela lei 001/93 é criada a Secretaria Municipal de Cultura, Esporte, Lazer e Turismo (SMCELT), competindo-lhe "planejar, coordenar e supervisionar a execução dos programas ligados às áreas de cultura, lazer, esportes e turismo, de conformidade com as diretrizes, metas e filosofia estabelecidas pelo prefeito municipal, respeitando a Lei Orgânica e o regulamento interno, promover convênios com entidades públicas e privadas, no sentido de viabilizar técnica e financeiramente projetos ligados às áreas de atuação integrada e coesa dos departamentos da secretaria, dentre outras". Pela mesma lei, a secretaria passa a possuir quatro departamentos: Cultura, Esporte, Turismo e Promoção e lazer.

Resumidamente, pelos documentos e falas a respeito dessa Secretaria, pode-se enfatizar alguns projetos de sua 'política de lazer'.

Os primeiros passos da 'nova' secretaria não diferem do que já fora trilhado pela 2ª gestão nos seus quatro anos de trabalho. Essa afirmação é válida pelo menos para os conteúdos das ações de lazer e a interpretação dada e elas. O que a 3ª gestão faz é reeditar o 'Show nos Bairros', os Jogos Estudantis e demais eventos de impacto desprovidos de qualquer reflexão e, assim, sem saber propriamente o que fazer com tal 'impacto', tornando tais festas em um fim em si mesmas. ¹² Incrivelmente, o discurso modernista propalado por essa gestão finda-se em práticas coloniais.

Contudo, pode-se notar certa coerência (sic) nas ações da gestão 3. Toma-se, por exemplo, a Taça MG de Juniores cujos objetivos condiziam com o projeto de 'escolinha de futebol' da SMCELT: "proporcionar aos jovens da cidade melhores aspirações quanto à vida profissional, tendo ainda como finalidade social a retirada de muitos desses jovens do caminho da

¹¹Contratado na 1ª gestão, este funcionário foi o chefe do Departamento de promoção e lazer nas gestões 2 e 3. Tal departamento era vinculado à Secretaria de Educação na 2ª gestão, e à Secretaria de Cultura... na posterior.

¹² Vale considerar a necessidade de ler-se as ações estatais dentro do que pode-se chamar 'continuismo e ruptura'. Por mais que a mudança política, conceitual, humana, de recursos e de metodologia seja profunda entre gestões, a ruptura entre o velho e o novo não se dá de forma imediata, e sim gradualmente; havendo nessas mediações entre uma gestão e outra um elemento residual ao qual podemos entender como "tradição."

criminalidade. [...] Os atletas que tiverem bom desempenho serão aproveitados no Atlético Mineiro, tendo oportunidade de se tornarem profissionais”¹³

A ‘escolinha’, novidade em relação às gestões anteriores, funcionava como um ‘celeiro de atletas’, de onde os melhores teriam a oportunidade de estagiar em um clube conveniado (no caso o Atlético Mineiro).

O chefe do Departamento de Esportes da época¹⁴, conta que o convênio e a ‘escolinha’ não se sustentaram devido a falta de recursos da prefeitura para manter o convênio. No tocante ao convênio esse ex-chefe do departamento de esportes alega que o encerrou por considerar-se enganado pelo embuste da ascensão social propangandeada pela ‘escolinha’, não devendo ser este o objetivo de um projeto esportivo de um órgão público.

No que concordamos, visto que o discurso moralista que alimentava tal projeto é pejorativamente utilitarista e preconceituoso ao excluir da oportunidade de participar do projeto aqueles que buscavam o futebol, não tendo em vista a profissionalização neste.

Retornando à crítica anterior, ao incentivar a realização de eventos, sem considerar sua validade ou mesmo sua viabilidade econômica, o executivo acaba por apresentar um desequilíbrio financeiro no final de 1993 em virtude dos onerosos gastos com a realização dos eventos. No caso, “o evento virou vento.”

A ‘ressaca’ dos onerosos gastos levou o executivo municipal a acordar do encanto e retroagir na sua política (?) de lazer. A partir de 1994 e nos demais anos da administração a orientação para a SMCELT era de gastar menos que o valor orçado e buscar subsídios (patrocínios) no setor privado. Essa abrupta mudança e suas consequências estimularam a saída do secretário e do chefe do dep. de esportes.¹⁵

Inicia-se, em 1994, um segundo momento das ações estatais no lazer de Viçosa. Buscando dar uma nova dinâmica ao trabalho da SMCELT, o novo secretário elege prioridades (projetos) dentro dos setores da Secretaria optando por romper com determinadas práticas clientelistas, que em suas palavras significa: acabar “com ficar dando bola para um, bola para outro...Bola pra quê ? Pra escola ? - Dá ! Mas não para atender interesses particulares de ‘a’ ou ‘b’ que fica usando a verba pública para fazer politicagem .”

Das ações da SMCELT (3ª gestão), interessa-nos citar a Escola Experimental de Artes, o projeto de uma lei municipal de desporto e os jogos escolares.

Ligada à Casa da Cultura, o projeto da Escola Experimental de artes (E.E.A.) abre às crianças carentes do município cursos de teatro, música, dança, artes plásticas, pintura e capoeira.

Quanto aos Jogos Escolares Viçosenses (JEV’S) sabe-se que existem desde 1976 em decorrência do interesse de incentivadores históricos do esporte na cidade. Estes “abnegados” buscavam mobilizar os colégios de 1º e 2º grau de Viçosa em torno da referida competição. Em todas as três gestões houve a promoção de JEV’S: na primeira administração dois JEV’S (em 1984-85) direcionados pela idéia de Viçosa como potência esportiva; na 2ª gestão os relatos apontam que o prefeito apoiou os eventos sem envolvimento direto da prefeitura; na última gestão os JEV’S tornam-se um dos seus principais projetos¹⁶.

13Jornal Folha da Mata, 23 de jan. de 1993.

14Durante a 3ª gestão duas pessoas assumiram o cargo de chefe do dep. de esportes: O primeiro em 1993 e o segundo nos três anos subsequentes

15 Os salários foram sofrendo gradativa redução como alega o chefe do dep. de esp. que viu seus vencimentos de 5 salários-mínimos em janeiro de 1993 chegarem a 1,5 salários em dezembro do mesmo ano.

16 Em tópico adiante analisaremos os motivos de priorização de um ou outro projeto a cada gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as ações estatais de Lazer em Viçosa, salvo raras exceções, são de caráter populista e seus eventos se prendem a qualquer manifestação que esteja na moda.

Trabalha-se com o oferecimento de espetáculos, competições e demais eventos cujo consumo reverta em “satisfação” da opinião pública, quando não tão somente ao gosto particular do governante.

O ponto nevrálgico desses programas que propõem-se a atender ao ‘povão’ acabam ou por atender àqueles que já têm acesso à modalidade cultural proposta ou limitam-se a oferecer ‘pacotes’ de atividades sem preocupação com o desenvolvimento cultural e a emancipação da comunidade atingida.

De acordo com a revisão bibliográfica, são fundamentais numa política setorial de Lazer no município providências relativas a:

- *definição de pressupostos filosóficos e metodologia para ação;*
- *fixação de prioridades a partir da análise de situação;*
- *utilização do lazer enquanto instrumento de mobilização e participação cultural;*
- *formação dos quadros para atuação e dos agentes culturais;*
- *criação e manutenção de espaços específicos;*
- *gerenciamento dos eventos de impacto e*
- *interface com as demais políticas públicas.*

São estes itens que permitiram critérios de comparação e avaliação das três gestões que submetemos à crítica, bem como fundamentam as conclusões que nos permitimos tomar.

Por fim, os dados colhidos revelam que a história do Lazer em Viçosa pode ser classificada em três períodos históricos, sem contudo considerá-los com rigidez, em períodos estanques.

O primeiro, marcado pelas políticas tradicionais, é lembrado pela ausência de preocupação sobre o assunto. A partir de 1927 começam a surgir clubes sociais, estando o restante do tempo disponível preenchido com festas religiosas, cívicas, sociais e folclóricas. E também às ‘pedalas’ de futebol e ao lazer no âmbito familiar e escolar.

A estrutura agrária da cidade que caracterizava os viçosenses como uma sociedade de pequena escala e predominantemente rural permite que a estrutura do lazer comunitário seja ‘suficiente’ até o início do crescimento populacional de Viçosa.

Quando a UFV - que na década de 70 torna-se o eixo dinamizador da economia local e foco de atração de migrantes que ‘incham’ Viçosa e são distribuídos na periferia da cidade - responsabiliza-se por assistir às demandas relacionadas ao Lazer e outras esferas da cultura, marca-se o segundo período.

Atribui-se a alguns fatores a intensificação da ação universitária na cidade: 1) incentivos federais para as políticas sociais, destinadas a amenizar as desigualdades sociais decorrentes do modelo de crescimento econômico adotado pelo regime de ditadura militar no Brasil; 2) existência de material humano empenhado no desenvolvimento de ações no setor cultural e 3) *conjecturas políticas dos mandatários locais.*

E por fim, com o esgotamento das verbas destinadas às instituições federais de ensino, a UFV diminui a sua participação nesse processo, obrigando a prefeitura municipal a absorver e atender às “novas necessidades” da população.

O terceiro período é caracterizado pela tentativa da prefeitura em dar regularidade aos programas de esporte e lazer e da contínua sistematização organizacional dos órgãos setoriais. Porém, as gestões carregam traços do clientelismo e paternalismo nas suas pró-políticas de Lazer, superando-as muito vagarosamente.

Outros problemas se referem à descontinuidade nos avanços por ocasião das mudanças de gestão e, ao pouco preparo administrativo por parte dos dirigentes para se relacionarem com a população e suas demandas que, por sua vez, ainda se apresentam desorganizadas em diversos focos de interesse.

A busca de novas competências, da implantação de uma nova racionalidade gestacional, da superação do fazer político fisiologista, de autonomia responsável em busca de parcerias e da efetiva participação popular na formulação das Políticas de Lazer de Viçosa são esperanças que alimentam as perspectivas de superação deste terceiro período histórico.

Não obstante constatar-se um evolução inconstante, mas real, das ações governamentais no setor do Lazer, a análise das informações obtidas permite concluir-se que não existe, no período analisado, a fixação legal ou legítima de uma Política Pública de Lazer em Viçosa.

O conflito pessoal dos dirigentes quanto a legalidade x legitimidade de suas ações, o amadorismo no gerenciamento dos equipamentos de lazer, os vícios da própria população (paternalismo), a desorganização dos desportistas, a prática clientelista e a desconsideração dada ao lazer pelos dirigentes do executivo e legislativo, a falta de projetos longitudinais e da definição de parâmetros necessários ao sucesso e à abrangência das políticas públicas, as falhas na extensão universitária, a baixa arrecadação do município contrastando com a diversidade de demandas e, a descontinuidade entre as gestões da "coisa pública" são apontadas como os principais indícios da falta de uma política municipal de lazer para Viçosa.

Quando um profissional da Educação Física insere-se em um órgão público setorial, este, ingenuamente, acredita que basta-lhe a competência técnica adquirida na sua formação profissional para gerir tais órgãos setoriais. Há contudo uma parte do currículo profissional, da qual muitos saem sem darem conta da existência: é o currículo oculto. Nele se aprende que as relações existentes no jogo do poder são regidas por outras regras distintas daquelas regras desportivas que assimilamos no ambiente da Educação Física. As regras que valem nesse jogo do poder não estão claras à primeira vista. Sendo estas regras que valem e que se mostram sutilmente a qualquer dirigente, acreditamos que o professor de Educação Física que assume compromissos com a democratização das atividades corporais e do lazer em geral deve manter-se na postura de prontidão ao que diz respeito às nuances do poder e a suas idiosincrasias, da mesma forma como tentamos aqui desvendar algumas questões necessárias à compreensão do todo que circunda as relações de parte do setor do lazer no poder público.

Neste sentido, espera-se que a retrospectiva lançada a respeito das ações estatais no campo do Lazer, até o momento, sirva de conhecimento necessário à transformação destas ações em um novo produto (uma síntese provisória) capaz de mudar a história de como têm sido tratadas as políticas de Lazer a nível municipal.

Referências Bibliográficas:

- BRAMANTE, A. C. Políticas públicas para o lazer: o envolvimento de diversos setores. In: BELO HORIZONTE, P. M. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte: PBH/SMES, 1995 b. 13-17
- BRUHNS, H. T. A proposta carente de lazer x espaço de lazer dos "carentes". In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 11 (3): 210-214, 1990.
- COSTA, N. do R. Transição e movimentos sociais: contribuição ao debate da reforma sanitária. In: COSTA, N. do R. et. al. *Demandas populares, políticas públicas e saúde*. Petrópolis: Vozes, 1989. 45-65.
- MARCELLINO, N. C. Subsídios para uma política de lazer - o papel da administração municipal. In: *Revista brasileira de ciências do esporte*. 11 (3), 1990. 206-209.

- RODRIGUES, R. P., GUTTERRES, E. S. Relação do orçamento participativo e o esporte - a experiência de Porto Alegre. In: *Congresso latino americano de esportes para todos*. Santos: SESC, abr. de 1996. [Anais...]
- SILVA, M. R. da Democratização dos espaços urbanos para o lazer na cidade de Florianópolis. In: *Motrivivência*. ano V, (5,6,7) dez. de 1994. 208-217.
- TAFFAREL, C. N. Z. *O desenvolvimento da ciência do esporte para a realidade brasileira*. Resumo de palestra. 48ª reunião da SBPC. São Paulo: PUC, 07 a 12 de jul. de 1996
- VARES, L. P. de P. A política cultural democrática. In: *Encontro intermunicipal de cultura*. Belo Horizonte: Pólis, 1995. [Anais...]

Endereço: Rua Lino Guedes, 98/74 - Jardim Proença - Campinas-SP- 13026-470

GTT.2.5. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA CIDADE DO RECIFE.**

Ana Rita Lorenzini*

Resumo: Este artigo tem por objetivo identificar programas de ensino para Educação Física na Cidade do Recife - Pernambuco apresentados nos Encontros de Ed. Física e Pesquisa promovidos pela Universidade de Pernambuco - Escola Superior de Educação Física, Seminários promovidos por professores da prática de ensino ESEF/UPE, Encontros estaduais de professores de Educação Física da rede pública, bem como, destacar um coletivo de professores que produzem conhecimento pertinente a educação escolarizada, no ensino básico. Pretende-se com este diagnóstico evidenciar esforços de professores que buscam qualificar a respectiva área de atuação produzindo e sistematizando o conhecimento da mesma. Para entender o papel do professor como produtor de conhecimento e agente de interação na escola pública e privada foi indispensável fazer uma análise da condição da escola nos dias atuais, do professor enquanto agente do processo ensino-aprendizagem e do trato do conteúdo de ensino na instituição escolar.

A elaboração de programas de ensino para Educação Física vem despertando o interesse dos professores da rede pública e privada que buscam sistematizar a prática pedagógica da referida disciplina, na área escolar. Na rede pública estadual de ensino fundamental e médio, no estado de Pernambuco, os estudos centram esforços nas pedagogias histórico-crítica e crítico-superadora, orientados pela lógica dialética na perspectiva emergente da Educação Física, tratando o paradigma da Cultura Corporal e Esportiva. A mesma tem como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem, sistematizando e organizando o acervo cultural na tematização que representa o conteúdo de ensino: o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, a luta... Buscando referências no materialismo histórico dialético, a proposição sócio-interacionista vem emergindo na práxis incentivada por políticas da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, e iniciativas privadas estimuladoras do conhecimento, da cultura corporal e esportiva produzido no interior da escola, evidenciando possibilidades de mudanças nos processos a-críticos, a-históricos, a-políticos buscando a sistematização do conhecimento na área. A publicação de relatos de experiências nos anais do I Encontro Estadual de Professores de Educação Física da rede Pública, promovido pela Diretoria de Esportes do Estado de Pernambuco, aponta o professorado buscando alternativas que, a médio e longo prazo, qualificam profissionais e estudantes da área na rede pública. Professores do ensino fundamental e médio das redes públicas Federal, Estadual, Municipal e rede privada, despontam apresentando temas livres, painéis e relatos de experiências nos Encontros Pernambucanos de Pesquisa em Educação Física, promovidos pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

Optamos, neste estudo, pela identificação de programas de ensino para Educação Física, na área escolar, elaborados na cidade do Recife. É pertinente evidenciar que a leitura do contexto em que se insere a Educação Física na Cidade do Recife, aponta para uma construção emergente porém, ainda é notório que a mesma encontra-se no contexto da escola não crítica, caracterizada por modelos pedagógicos das escolas tradicional, nova, tecnicista ou no contexto da escola crítico-reprodutivista com modelos ideológicos de Estado e teorias dualistas. Nelas podemos constatar que não há produção de conhecimento crítico-transformador, pois conserva-se a reprodução de valores sociais discriminativos, predomina a falta de implementação (recursos

* Professora da Escola Governador Barbosa Lima - DERE - Recife Norte - Secretária de Educação e Esporte de Pernambuco; Membro do Centro de Estudos em Educação Física e Esporte - Laboratório de Educação e Ciências Humanas; Professora da disciplina Teoria e Prática da Ginástica - ESEF/UPE.

materiais, didáticos, estrutura física), inviabilizando a qualidade da "prática pedagógica" culminando com a ausência de um projeto político-pedagógico transformador no interior de cada escola.

Para Saviani (1997: 19-20), "a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber . As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão."

Quanto ao professorado temos posturas ingênuas, desarticulações, descompromissos técnico-político-pedagógico, desqualificação profissional, remuneração insatisfatória, condições de trabalho precárias numa ampla parcela de estabelecimentos de ensino. O próprio trato com o conteúdo de ensino é comprometido pela ausência de sistematização, pela reprodução de modelos importados e aplicados sem questionamentos, por falta de planejamento, pela relação autoritária do professor para com os alunos. Estes indicativos são evidenciados pelos próprios professores de educação Física da rede pública estadual, no processo de formação continuada, promovido pela política pública da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, materializado pela Diretoria de esportes. As denúncias se estendem às redes municipal e particular pois, os professores atuam nas diferentes redes de ensino. O referido processo de formação continuada, vem ocorrendo no interior das próprias escolas da rede pública estadual, facilitando a constatação dos dados da realidade.

No entanto, despontam professores preocupados com a produção do conhecimento específico da área, não qualquer conhecimento, mas um conhecimento com sentido/significado, contextualizado, relacionado com o cotidiano, significativo, relevante com consistência pedagógica, política, social sintonizado com a perspectiva da superação da ordem vigente, onde a sociedade venha a ser mais justa, solidária, humanizada, digna, democrática. Em busca de qualidade, o professorado que desponta na sistematização de programas de ensino para Educação Física, vem aliando-se a tão sonhada produção de conhecimento no seio da prática pedagógica. Dentre as produções em evidência podemos destacar: programa do Colégio de Aplicação da UFPE, programa do Instituto Helena Lubjenska, programa da Escola Estadual Governador Barbosa Lima e programa da Escola do Recife - UPE. As referidas produções vêm sendo materializadas tomando como referência, a proposta curricular do estado de Pernambuco, segundo a qual, a Educação Física é uma disciplina curricular que trata pedagogicamente os temas da cultura corporal e esportiva. Estudos realizados por profissionais da área buscam organizar e estruturar a prática pedagógica de forma que a referida disciplina seja entendida, aprendida, refletida, construída no trato do acervo cultural historicamente acumulado e culturalmente produzido pela humanidade, possibilitando sua constatação, interpretação, compreensão, explicação e produção do conhecimento. O coletivo de professores que buscam a materialização da práxis pedagógica, na construção dos programas de suas referidas escolas, norteiam o entendimento de que as redes, pública e privada, necessitam estar sintonizadas com proposições pedagógicas superadoras da escola a-crítica, reprodutivista, abordando um processo metodológico, centrado na ação refletida, viabilizando a reflexão pedagógica do corpo docente e discente, sobre o trato do conhecimento. A elaboração dos referidos programas de ensino, aponta para a "coluna vertebral da disciplina" articulando pressupostos teórico-metodológicos, no trato do conteúdo de ensino, possibilitando a elaboração do pensamento sobre o conhecimento, enfocando o processo ensino-aprendizagem no trato de uma determinada lógica, pedagogia, área específica do conhecimento.

A disciplina escolar consiste na forma pela qual se apresenta o conteúdo de ensino, sistematizado no programa de ensino, oriundo de estudos pertinentes à prática pedagógica, fundamentada nas ciências e/ou artes. A organização de programas e disciplinas, exige que se tenha clareza sobre o seu papel na educação do sujeito e a respectiva contribuição para a

formação de uma concepção científica e/ou artística do mundo. Cabe à escola estruturar-se para ajudar os alunos a superar os conceitos espontâneos pelos científicos e/ou artísticos. (Saviani 1994: 167 - 168)

Para Saviani (1994: 195-196) , “o conteúdo de ensino com ênfase no atendimento às exigências de formação do homem contemporâneo requer o desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca independente de informações, bem como, da atividade criadora, seja no sentido de aplicação dos conhecimentos à prática social, seja no sentido de *produção de novos conhecimentos*. Requer, enfim, a formação do pensamento científico-teórico”.

Movidos pela força da interação, os professores das instituições já mencionadas analisam a prática pedagógica subsidiada no cotidiano escolar e de vida dos alunos e mestres, evidenciam a *prática pedagógica que constrói o projeto político-pedagógico da escola priorizando o conhecimento cientificamente elaborado, a consciência crítica, a atividade criadora pertinentes à escolarização, no ensino básico. Compreendem a necessidade de estabelecer relações e analisar os padrões de gestão educacional vigente, os currículos, métodos, critérios de avaliação e atitudes frente à clientela escolar porém, priorizam a valorização da escola como local adequado e legítimo para sistematizar, produzir e difundir o conhecimento*. Para Soares et al. (1992 : 26), “Todo educador deve ter definido os seu projeto político pedagógico”. Para entender a Educação Física no referido projeto, o professor necessita ter domínio efetivo daquilo que ensina para enfrentar o desafio da transformação qualitativa. Necessita buscar soluções individuais e coletivas, conhecer a proposta pedagógica da escola visando uma prática pedagógica emergente priorizando a concepção de que o conhecimento é construído numa relação de troca. O esforço coletivo na elaboração de programas reflete avanços no eixo teórico-metodológico da Educação Física, e ao mesmo tempo, aponta contradições na formação profissional que necessitam ser superadas tratando profundamente questões epistemológicas que embasam a educação escolar. O saber escolar necessita ser discutido em diferentes posições, sob diferentes pontos de vista que convergem para tomadas de decisões quanto a produção, a organização para fins de ensino, as condições para sua veiculação.

O salto de qualidade encontra-se na ação que transforma, no coletivo que mantém aceso o questionamento, organizando e reorganizando a prática pedagógica, organizando o tempo pedagógico escolar de modo a assegurar a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas por área de conhecimento. O salto qualitativo está na dinâmica da sala de aula que possibilita a interação aluno-conhecimento, professor-aluno, aluno-aluno e professor-conhecimento-aluno. Está na avaliação do processo de aquisição do conhecimento, reconhecendo a finalidade, o conteúdo e a forma de avaliação pertinente e coerente com a perspectiva de escolarização, voltada para o ensino das competências necessárias ao cidadão.

Evidencia-se que a escolarização contribui para a melhoria do ciclo de vida, quando na formação do cidadão, encontramos alterações substanciais em seu nível de conhecimento sobre a realidade, em sua capacidade de avaliá-la criticamente e em sua competência para enfrentar e/ou superar os problemas encontrados, Luckesi (1996: 69). Para tanto, torna-se absolutamente necessário, investir na formação continuada do professor com orientações, assessorias, oficinas pedagógicas. É indispensável um calendário escolar para reuniões e encontros pedagógicos regulares que, possibilitem interação continua entre professores, dirigentes e autoridades intermediárias, somando esforços para que a escola entenda e identifique a elaboração de programas de ensino, como algo realmente indispensável e viável nas limitações e possibilidades de cada realidade.

Referências Bibliográficas:

DEMO, P. A nova LDB : Ranços e avanços. Campinas. SP : Papyrus, 1997.

GOVERNADOR BARBOSA LIMA (Escola). Programa de Educação Física. Recife - PE, 1996.

- LUBIENSKA H. (Instituto). Programa de Ed. Física. Recife - PE, 1993.
- LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.
- PERNAMBUCO, Estado de . Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para escola pública. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife, 1990.
- PERNAMBUCO, Estado de . Subsídios para organização da prática pedagógica nas Escolas - Educação Física. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife, 1992.
- RECIFE ,Escola do. Uma proposta de programa para o ensino da Educação Física na escola - a realidade da Escola do Recife - UPE : primeira forma de apresentação. Recife - PE, 1994.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, N. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo - SP : Cortez, 1992.
- UFPE, Colégio de Aplicação. Programa de Educação Física. Recife - PE, 1995.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola : uma construção possível. Campinas - SP: Papyrus, 1995.

Endereço: Rua Mons. Júlio Maria, 169 - Recife/PE. CEP : 50720- 090 - E-mail arita@upe.br

GTT.2.6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESPORTE NO BRASIL: INTERESSES E NECESSIDADES *

Meily Assbú Linhales**

Resumo: Este estudo busca analisar o esporte enquanto um fenômeno constitutivo das relações políticas que se estabelecem entre o Estado e a Sociedade. O referencial teórico-metodológico adotado, ao levar em conta a ação dos sujeitos, reconhecendo-os em sua racionalidade e capacidade estratégica de processar escolhas, não desconsidera o fato de que tais escolhas não se processam de forma ilimitada, mas sim, dentro de certos condicionantes oferecidos pelo tempo/espaço nos quais os sujeitos racionais encontram-se inseridos. Evidencia-se a frágil condição do esporte brasileiro enquanto um direito social, quando se problematiza os limites e possibilidades presentes em sua consolidação como setor de políticas públicas. Tendo como referência analítica as perspectivas que se apresentam para a democratização da ação pública no setor, constata-se que a ausência de projetos políticos igualitários e redistributivos tem sido uma constante, facilitando, assim, o trânsito daqueles interesses orientados pela seleção, pela exclusão e pelos particularismos.

I INTRODUÇÃO

Problematizar o esporte como um setor de políticas sociais pressupõe compreender os meandros relativos ao processo de institucionalização esportiva, bem como os elementos norteadores das relações políticas que se estabelecem entre o esporte, a sociedade e o Estado. As idéias e argumentações aqui apresentadas objetivam estabelecer alguns balizamentos teórico-conceituais para a temática abordada, na qual o que se busca enfrentar orienta-se, fundamentalmente, por três questões: como são apresentados, no âmbito da sociedade e do Estado, os interesses relativos ao esporte? Por que o Estado se ocupa de ações relativas ao setor esportivo? Quem são os beneficiados por essas ações?

Para o enfrentamento de tais questões são inicialmente apresentados os principais elementos que caracterizam a trajetória política do esporte no Brasil, buscando elucidar os atores e os interesses envolvidos nos diferentes jogos que emolduraram as relações políticas estabelecidas em torno do setor esportivo. As tensões e os conflitos que permearam os variados padrões de relacionamento construídos, indicam que as ações desenvolvidas no setor guardavam relação com os condicionantes políticos apresentados pelas diferentes conjunturas. Constatar tais princípios não significa, entretanto, reduzir ao dado conjuntural os conflitos e os caminhos percorridos. Para além das informações contextuais, e sem desprezá-las, desvela-se a intencionalidade dos atores e as escolhas por eles processadas, ainda que, em muitos momentos, estas tenham sido realizadas entre alternativas limitadas.

Com base nesta trajetória, são apresentados, num segundo momento, os jogos que, ao longo dos anos, têm caracterizado a política esportiva brasileira, suas tensões e, principalmente, suas contradições. A análise da atuação do Estado no setor faz emergir a tematização da democracia, dilema de necessário destaque na análise política e na análise de políticas.

Finalmente, são abordados alguns aspectos relativos aos limites e às possibilidades para a institucionalização do esporte enquanto um legítimo setor de políticas sociais.

* As contribuições aqui sintetizadas são, originalmente, parte das reflexões realizadas em minha dissertação de mestrado intitulada "A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos", defendida em março/97 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/FAFICH-UFMG.

** Professora de Educação Física do Centro Pedagógico - Escola de 1º. Grau da UFMG, mestre em Ciência Política pela FAFICH/UFMG.

2. A TRAJETÓRIA: DA SOCIEDADE AO ESTADO, DO ESTADO AO MERCADO

Se, no momento de sua emergência, o esporte brasileiro apresentava-se como prática social incipiente, com baixos níveis de conflitos e de demandas, ausência de interesses secundários e pequena intervenção por parte do Estado, no decorrer de sua trajetória tais condições se alteram significativamente. A emergência de conflitos em grupos organizados esportivamente, principalmente no futebol, apresentou-se como a justificativa primordial para que o Estado passasse a interferir no setor. Tais conflitos, identificados, na época, pejorativamente, como “politicagem”, deram ao Poder Público, durante a década de 1930, os motivos para sua intervenção. Em nome dos “interesses nacionais”, o Estado Novo realizou a primeira normatização geral no setor esportivo, por meio do *Decreto Lei n. 3.199/41* e das ações dele decorrentes. Por via autoritária, foi consolidada uma estrutura de funcionamento para o Sistema Esportivo Brasileiro, baseada em princípios tutelares, corporativos e arbitrários. O modelo de institucionalização esportiva daí decorrente perdurou por cinquenta anos, resistindo às diferentes variações decorridas no período democrático pós-45 e na ditadura militar, além de também adentrar a Nova República.

O caráter tutelar da ação do Estado no setor esportivo, longe de se apresentar como elemento equalizador, reforçou e perpetuou desigualdades no processo de distribuição de recursos públicos. Nos momentos de crescente ampliação de demandas e de condições para inclusão de novos atores e interesses, a estrutura esportiva autoritária conviveu, de forma simbiótica, com práticas políticas baseadas em interesses particularistas, clientelismo, populismo, reservas de mercado e de poder. A estrutura esportiva deixou de ser um meio para ser um fim.

Fortaleceram-se grupos que passam a ocupá-la como estratégia de ampliação do controle de recursos e de poder, numa espécie de “oligarquização” da organização esportiva. Interesses seletivos acomodavam-se à estrutura oficial, buscando garantir privilégios. Para além de tais grupos, o Estado implementou ações e práticas de caráter distributivo, em que a “gratuidade” da oferta de benefícios e de ações isoladas e circunstâncias deixou afastada a possibilidade de construção de um projeto institucional para o setor esportivo que, baseado em princípios redistributivos, fosse capaz de incluir todos e, assim, consolidar o esporte como um direito social.

Essa lógica perversa, capaz de combinar estrutura tutelar e práticas particularistas, não foi anulada durante a ditadura pós-64, embora um dos principais argumentos dos militares ao assumirem o setor esportivo fosse o de conter o populismo que permeava o esporte. Nesse período, sem mudanças estruturais no sistema esportivo, várias políticas desenvolvidas no setor prestaram-se à composição da imagem de integração e desenvolvimento nacional utilizada pelo autoritarismo. O setor esportivo burocratizou-se e nos planos, diretrizes e projetos que compunham o planejamento centralizado no Estado, o esporte aparece como um direito social, a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista: deveria ser oferecido a todos, como um bem moderno e capaz de funcionar como elemento de compensação e de equilíbrio dos efeitos negativos do mundo industrializado e urbano. Tal discurso, que apontava pela primeira vez para a ampliação do acesso ao esporte, veio, entretanto, acompanhado por um outro objetivo central no período: o incremento do esporte de alto rendimento. Este, por si só, caracteriza-se por fortes ingredientes de exclusão e de seletividade. Muitos deveriam ter acesso a ele, para que, da massa, se extraísse a elite, ápice da pirâmide esportiva. Nesses termos, as políticas de esporte comportaram algumas campanhas de massificação, associadas a uma excessiva ação regulatória, cartorial e muitas vezes arbitrária, por parte do Estado.

Com a emergência do processo de abertura democrática, a sociedade esportiva inicia uma fase de questionamento e de crítica à política esportiva do Estado. Tais críticas caminhavam em dois sentidos básicos: o primeiro, inspirado em bases marxistas-funcionalistas, denunciava o

esporte, entendendo-o como instrumento alienante e reprodutor do capitalismo. Nesses termos, o esporte foi questionado apenas em sua essência, sem que tais críticas chegassem a apontar caminhos para se redefinir a atuação do Estado no setor. Num segundo sentido, as críticas baseadas em princípios liberais dirigiam-se à retirada do Estado, em nome da autonomia e da independência dos interesses esportivos. Nessa perspectiva, a liberdade de mercado se apresentava como a principal estratégia para a realização da pluralidade de interesses.

Em nenhuma das duas direções se consolidaram alternativas que tematizassem o esporte como uma necessidade ou um direito social, e a ação do Estado como elemento de mediação e equilíbrio entre os interesses antagônicos existentes no setor esportivo.

Assim sendo, o processo de mudança na estrutura do sistema esportivo brasileiro, levada a cabo com a inclusão do esporte na *Constituição de 1988* e com a reforma da legislação esportiva dela decorrente, foi, fundamentalmente, dirigido pelo confronto entre os interesses liberalizantes, que buscavam autonomia de mercado para o esporte, e os interesses conservadores que entendiam essa liberalização como uma ameaça ao poder constituído "oligarquicamente". Ambas as vertentes possuíam representações no Estado e fora dele.

O produto de tal embate, a Lei Zico, apresentou-se como a última etapa analisada nessa trajetória. Essa nova legislação, resultado de barganha entre liberalizantes e conservadores, trouxe a autonomia e a pluralidade como elementos de mudança. Tais avanços, porém, mesclam-se aos traços deixados pela conservação de antigas práticas, que possibilitam a permanência e o privilegiamento dos velhos (e também dos novos) interesses e procedimentos de matizes particularistas. São essas as condições políticas do esporte brasileiro após a referida lei.

A análise desses condicionantes que se estabeleceram ao longo da trajetória política do esporte no Brasil, possibilita apresentar algumas considerações acerca dos impasses e das perspectivas que permeiam a política esportiva brasileira. Esta, se por um lado evidencia um expressivo movimento de interesses envolvidos, por outro, não deixa de comportar também o dilema de sujeitos e setores excluídos.

3 OS JOGOS DA POLÍTICA ESPORTIVA BRASILEIRA

É plausível considerar que o esporte brasileiro politizou-se ao longo de sua trajetória. Os interesses que o engendram e as disputas travadas em torno de ações esportivas relativas à produção e à distribuição de poder evidenciam que o processo de politização do esporte no Brasil traz, em si, as tensões e contradições que se colocam para a política quando a entendemos como "jogo de interesses ou como 'espaço' das relações estratégicas ou de poder".¹

Nesse sentido, o esporte brasileiro desenvolveu-se também pelos dilemas que se colocam entre aglutinar e consolidar grupos solidários e, ao mesmo tempo, defrontar-se com os conflitos de interesses travados entre essas diferentes forças ou agremiações solidárias. O Estado, não alheio a tais fatos, foi também permeado por esses jogos.

Por certo, os interesses presentes no esporte brasileiro foram também influenciados por diferentes projetos políticos e esportivos que aconteciam para além do País. O modelo corporativo adotado no Estado Novo, a massificação nos anos 50/60, a reprodução do modelo escandinavo do Esporte Para Todos, dentre outros, são exemplos a serem considerados sobre a influência externa.

Hoje, o esporte de âmbito internacional, mais que uma genuína representação das capacidades esportivas de cada nação, encontra-se fortemente orientado pelos interesses do mercado esportivo, seus lucros, alguns monopólios e capacidades de pressão. Assim, a recente

¹ REIS, Fábio W. Cidadania, mercado e sociedade civil. In: MITRE, Antônio (org.). *Ensaio de teoria e filosofia política em homenagem ao professor Carlos Eduardo Baese*. Belo Horizonte: DCP/UFMG. 1994. p. 121.

autonomização e mercadorização estabelecidas pela Lei Zico não deixam de ser, também, elementos de influência do movimento esportivo internacional, aqui alimentado pelo vislumbre nacional pela modernidade e por nossa inserção no bloco das nações consideradas desenvolvidas.

Todavia, em alguns países desenvolvidos, o esporte tem sido também tematizado e realizado como um bem cultural passível de ser oferecido a todos como um direito social. Essa influência paradigmática não penetra tão facilmente a realidade brasileira. A idéia de que todos, indistintamente, deveriam ter acesso ao esporte apresenta-se como um princípio não completamente compartilhado em nossa realidade. Se, no plano do discurso ou da retórica, esse compartilhamento chega a se manifestar, o mesmo não acontece, ainda, na esfera dos procedimentos para sua efetivação. Ao apresentar a nova legislação nacional para o esporte, os representantes do Poder Público exaltam o princípio da cidadania e a necessidade da ampliação do acesso. O problema é que o caminho e as estratégias escolhidas para realizá-los baseiam-se na idéia central de que a autonomia e a liberdade dos agentes, por si só, garantirão a democratização pretendida. Nessa perspectiva liberal, o Estado desobriga-se de suas funções mediadora, regulatória e redistributiva das possibilidades igualitárias de acesso. Desobriga-se, fundamentalmente, de sua indispensável atuação como elemento neutralizador dos efeitos nefastos do mercado de livre concorrência, principalmente os particularismos, os privilégios de grupos e os monopólios.

Assim sendo, é razoável considerar que o Estado assume a garantia e a realização da dimensão civil da cidadania. Ele garante aos atores esportivos a afirmação de seus direitos individuais e de organização. Desobriga-se, no entanto, da realização da cidadania em sua dimensão cívica, que implicaria condições objetivas para uma inserção igualitária de todos na comunidade esportiva.²

A meu ver, a conquista do direito de livre organização esportiva merece ser considerada como um salutar avanço. O problema é como torná-la realidade para todos, na ausência de procedimentos capazes de garantir mínimos de igualdade social, sem que, para isso, a ação do Estado se configure como tutela e paternalismo, recheados de fortes componentes autoritários. A experiência brasileira no campo das políticas sociais, aí incluído o setor esportivo, confirma que protecionismo e tutela não se apresentaram como elementos equalizadores e garantidores do solidarismo. Ao contrário, legitimaram exclusões e privilegiamento de grupos e de interesses.

Assim sendo, é justo considerar que a miséria social do País demanda mudanças no padrão brasileiro de proteção social que, sempre baseado no modelo meritocrático-particularista, nunca realizou, de fato, função redistributiva. Ao contrário, sempre guiado pela lógica do mérito e da barganha, pelo uso clientelístico da máquina social, por decisões centralizadoras, pela exclusão da participação social nos processos decisórios, e ainda, pela ausência de mecanismos de controle dos usos fraudulentos e abusivos dos benefícios sociais, nosso modelo de desenvolvimento de políticas sociais tem cumprido a função de reproduzidor das desigualdades existentes na sociedade.

Além de tais considerações de caráter mais abrangente, vale também salientar outros fatores que contribuem, sobremaneira, na análise de importantes questões relativas ao esporte enquanto um setor de política social. Destacam-se, a seguir, alguns destes pontos considerados centrais.

² Sobre as dimensões civil e cívica da cidadania veja-se REIS, *op. cit.*, p. 127-128.

4 O ESPORTE COMO SETOR DE POLÍTICAS SOCIAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

A idéia de que apenas os setores produtivos possuem capacidade de representação de seus interesses no interior das democracias capitalistas tem também penetrado o setor esportivo. Nesse sentido, é crescente o investimento econômico nesse setor nas últimas décadas. O esporte transforma-se em um negócio lucrativo na medida em que a "indústria esportiva" comporta uma infinidade de produtos rentáveis. Além do próprio espetáculo esportivo que, a cada dia, refina e amplia sua condição de mercadoria, outros mercados crescem em função do esporte, produzindo e comercializando uma infinidade de produtos e serviços. Este movimento que, por um lado, significa a massificação da oferta do esporte como um produto de consumo, por outro, descaracteriza a idéia do esporte como um direito social. Como justificação de tal afirmativa podemos observar que:

- a) amplia-se o consumo passivo do esporte em detrimento da prática esportiva propriamente dita;
- b) o Estado se desobriga da tarefa de promover a oferta de equipamentos e serviços esportivos, recolhendo-se, muitas vezes, à tarefa de mediador dos interesses econômicos que perpassam o setor e que possuem condições de se fazer representar politicamente;
- c) como conseqüência, o acesso à prática esportiva fica restrito àqueles segmentos da sociedade que podem realizá-la a partir da compra de serviços, relegando à condição de precários consumidores passivos expressiva parcela social.

Assim, a realização do direito ao esporte, que pressupõe uma intervenção pública de natureza social, fica comprometida pela opção do Estado em reconhecer o esporte apenas em sua forma-mercadoria, quer pelo incentivo aos interesses produtivos que atuam no setor, quer por sua omissão ou contemplação passiva, conivente com um mercado de concorrência desigual, próprio dos sistemas capitalistas. Se o Poder Público se desobriga da promoção do direito ao esporte para todos os cidadãos, tal fato certamente interfere na livre opção de cada sujeito de usufruir, ou não, deste bem cultural. Nestes termos, o que se tem é a retirada do Estado a favor das relações de troca possíveis no mercado. Essa, entretanto, não deveria ser considerada a única forma de relacionamento entre o Estado e o esporte.

Um segundo ponto diz respeito ao potencial contido no setor esportivo para geração de símbolos interativos, que apontam para o fato de que o Estado lançará mão do esporte sempre que lhe for necessário um tipo de estratégia capaz de promover unidade social e propaganda de governo.³ É essa dimensão utilitária do setor esportivo que tem fundamentado o desenvolvimento de programas esportivos de cunho assistencialista e compensatório. Por exemplo: o investimento público em jogos estudantis, quando não se tem, muitas vezes, uma política de desenvolvimento esportivo de longo prazo para o setor educacional, ou a priorização freqüente de grandes eventos esportivos de massa em detrimento de programas mais permanentes e diferenciados. Vale aqui notar que os cidadãos, ao se envolverem com estes programas e serviços não o fazem, necessariamente, movidos por uma "alienação ideológica" ou por uma submissão aos valores e dogmas que os permeiam. Muitas vezes, a adesão dos cidadãos a tais ações públicas se dá pelo simples fato de que estas, embora precárias, são as únicas formas concretas de que dispõem para a prática esportiva. Essa dimensão simbólica e interativa do fenômeno esportivo também explica, de certa maneira, a freqüência com que atletas bem sucedidos desenvolvem carreiras políticas de ascensão quase instantânea. Muitos esportistas também ocupam cargos oficiais, como se a habilidade de jogador lhes conferisse condições e

³ Veja-se a respeito OFFE, Claus. Dominação política e estruturas de classe: contribuição à análise dos sistemas sociais do capitalismo tardio. In: VOGT, Winfried et al. *Estado e Capitalismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p. 107-139.

competências suficientes à administração de instituições públicas. Nestes casos, o potencial interativo do esporte tende a respaldar e perpetuar práticas públicas personalistas que, freqüentemente combinadas com barganhas clientelistas, são utilizadas como recursos de produção e distribuição de poder.

Ambos os aspectos aqui apresentados são ilustrativos da vulnerabilidade do setor esportivo no interior do Estado capitalista democrático, quer em relação ao mercado, quer em relação aos mecanismos de barganha utilizados nos processos de legitimação política. Tais constatações evidenciam a ausência de mecanismos de controle capazes de alterar tais padrões de relacionamento. A baixa capacidade de mobilização e conflito — conforme argumentos propostos por Offe — se apresenta como característica do setor esportivo quando este é entendido a partir da idéia de necessidade social. Essa condição dificulta a superação da fragilidade que permeia o esporte na perspectiva de seu estabelecimento enquanto um legítimo setor de políticas sociais.⁴ Mudanças neste quadro pressupõem, basicamente, a ampliação dos segmentos sociais que se organizam como demandantes do esporte como um direito social. Isso será possível na medida em que os interesses relativos à democratização do esporte também forem incorporados a conjuntos mais amplos de mobilização e representação política. Assim, é razoável supor que um processo gradual de ampliação dos segmentos da sociedade mobilizados como demandantes de políticas para o setor esportivo, bem como a consolidação de canais de representação de tais interesses no interior do Estado, sejam alternativas viáveis e necessárias ao processo de construção do esporte como um direito e como política social.

Finalmente, vale destacar que, embora o relacionamento esporte—Estado encontre-se comprometido pelos arranjos políticos que dão sustentação à democracia capitalista, tal limite não deve obscurecer a potencial autonomia de diferentes segmentos de sociedade em se organizarem “esportivamente”. Muitas destas ações acontecem independentes da ação do Estado e/ou apesar dela, e se constituem como contribuições legítimas ao processo de organização social. Os processos organizativos que se desenvolvem a partir do interesse pela prática esportiva e permeiam a sociedade através de uma infinidade de estruturas, instituições e grupos, apontam para o fato de que, para além da ação do Estado, a sociedade organiza suas formas próprias, autônomas e diversificadas para a prática esportiva, desde os “cartolas” do futebol até os inúmeros times de várzea na zona rural ou nas periferias das grandes cidades. Lidar com estes elementos significa reconhecer que, entre o Estado e o indivíduo isolado, outras instâncias de poder merecem consideração: trata-se de uma esfera do coletivo constituída a partir dos grupos que se organizam social e esportivamente, alterando, muitas vezes, as expectativas e trajetórias que respaldam os projetos políticos alocados no Estado.

À luz de tais argumentos, é possível compreender o esporte como uma instituição em permanente construção, influenciada pelo tempo histórico em que se situa, mas também edificada a partir dos interesses e das ações dos sujeitos que nela atuam e disputam poder. Pensar o esporte na perspectiva dos direitos sociais pressupõe a compreensão de que os dilemas específicos que o engendram guardam relação com os dilemas mais amplos presentes no ordenamento social e político. Nesse sentido a atuação dos sujeitos é condição indispensável ao permanente processo de construção de demandas e necessidades. Estas, por sua vez, influenciam os arranjos políticos que dão sustentação ao Estado, de modo que as formas e os conteúdos das políticas sociais encontrem-se em permanente redefinição.

⁴ OFFE, Claus. *Op. cit.*

5 Fontes Bibliográficas:

- AZEVEDO, Sérgio de. Política de habitação popular e subdesenvolvimento: dilemas, desafios e perspectivas. In: DINIZ, Eli. (org.). *Políticas públicas para áreas urbanas: dilemas e alternativas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 67-114.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.
- BRACHT, Valter. *Esporte e Poder*. Maringá: UEM, ago/1989. 47 p. (Mimeogr.).
- _____. *A lei de diretrizes e bases do desporto nacional em questão*. Maringá: UEM, abril/1990. 9 p. (Mimeogr.).
- BRASIL. *Constituições: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Decreto-Lei nº 3.199 - 14-04-1941. Estabelece as bases de organização do desporto em todo o País. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, vol. 3, p. 47-54, 1941.
- _____. Ministério da Educação e dos Desportos. *Desporto Nacional: a nova legislação*. Brasília. [s.d.]. 44 p.
- _____. Câmara dos Deputados. *Resumo: da tramitação do PL 03974/1991*. Brasília: Central de *Resumo:s* da Câmara dos Deputados [s.d.].
- _____. Câmara dos Deputados. *Resumo: da tramitação do PL 00965/1991*. Brasília: Central de *Resumo:s* da Câmara dos Deputados. [s.d.].
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, 196 p.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988. 225 p.
- _____. *Collor, Zico e o Brasil Novo*. Campinas. UNICAMP, 1990, 12 p. (Mimeogr.).
- CASTRO: Maria Helena Guimarães. *Estado e políticas sociais: principais abordagens teóricas*. Belo Horizonte: IRIJP/FAE/MEC, 1988. 13 p. (Mimeogr.).
- COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sônia F. *Reforma sanitária, em busca de uma teoria*. São Paulo: Abrasco/Cortez, 1989.
- DIEGUEZ, Gilda Korff. *Esporte e Poder*. Petrópolis: Vozes, 1985, 118 p.
- DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: *Para a década de 90: diagnóstico e perspectivas*. IPEA/IPLAN, Brasília, 1989, vol. 4. p. 1-66.
- ELIAS, Nibert & DUNNING, Eric. *Desporto y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. 349 p.
- HABERMAS, Jürgen. A nova transparência. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 18, set. 87. p. 103-114.
- HINGEL, Murilo. O Estado, o desporto e a liberdade. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 15 jan. 1994.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. 312 p.
- MANHÃES, Eduardo Dias. *Política de esportes no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 136 p.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classes sociais e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220 p.
- MATTOS, Carlos A. Estado, processo decisório e planejamento na América Latina. In: HADDAD, Paulo & EDLER, Paulo. *Estado e Planejamento: Sonho e Realidade*. Brasília: CENDEC, 1988. p. 101-135.
- O'DONNELL, Guilherme & SCHMITTER, Philippe. *Transição do regime autoritário: primeiras conclusões*. São Paulo: Vértice, 1988. 127 p.

- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, 386 p.
- _____. Dominação política e estruturas de classe: contribuição à análise dos sistemas sociais do capitalismo tardio. In: VOGT, Winfried et al. *Estado e Capitalismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p. 107-139.
- PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 330 p.
- _____. Adam. *Democracia e mercado: no Leste Europeu e na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1994. 270 p.
- _____. Como e onde se bloqueiam as transições para a democracia? In: MOISÉS, José Alvaro & ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon (org.). *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989. p. 19-48.
- _____. Marxismo e escolha racional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. n. 6, v. 3, 1988. p. 5-25.
- REIS, Fábio Wanderley. Brasil: Estado e sociedade em perspectiva. *Cadernos do DCP*. Belo Horizonte, nº. 2, 1974. p. 35-74.
- _____. *Política e racionalidade: problemas de teoria e método de uma sociologia crítica da política*. Belo Horizonte: UFMG/PROED/RBEP 1984. 192 p.
- _____. Cidadania, mercado e sociedade civil. In: MITRE, Antônio. (org.). *Ensaio de teoria e filosofia política em homenagem ao professor Carlos Eduardo Baese*. Belo Horizonte: DCP/UFMG. 1994.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Fronteiras do Estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro. In: _____. *Razões da desordem* Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 77-115.
- _____. A gênese da ordem. In: _____. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 11-38.
- _____. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. 89 p.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física, raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. 167 p.
- SUE, Roger. *El ocio*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. 170 p.
- TUBINO, Manuel José Gomes. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 1992. 79 p.
- _____. *Análise e interpretação da evolução conceitual do esporte na reconstrução da democracia no Brasil, tendo como referência a nova legislação esportiva*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. [s.d.]. 24 p. (Mimeogr.)
- ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Ed. Escuta/Ed. Unicamp, 1994. 208p.
- _____. O esporte na educação e na política pública. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 38. abril/1991. p. 19-44.

Endereço: Rua Hélio José Berne, 86, Bairro Jaraguá - Belo Horizonte
 Cep.: 31270-610 - Tel.: (031) 491 4953

GTT.2.7. CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CUIABÁ

Beleni Saléte Grando*

Resumo: "A construção de uma escola democrática que garanta à sua clientela o ensino público, gratuito e de qualidade, foi o desafio estabelecido pelo Governo da Frente Popular Cuiabana e assumida pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá no início de 1993". O trabalho iniciou com o projeto de Reorganização Curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá, reconstruindo com os professores a função social da escola para a comunidade e a função da Educação Física no ensino das séries iniciais. Diagnosticou-se uma prática pedagógica totalmente descontextualizada e fragmentada, fruto de uma má formação dos professores. Através de grupos de estudos, fórum de debates e seminário, constatou-se a necessidade de uma formação continuada que culminou no curso de especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física para os professores da rede, e por consequência a construção coletiva da Proposta Pedagógica da Educação Física para a Escola Pública de Cuiabá.

A construção coletiva de uma Proposta Pedagógica para uma Rede Pública de Ensino se constitui de um processo histórico de luta de interesses, de histórias de vidas, de ensino-aprendizado e de conquistas.

Um processo lento que foi sendo vencido a cada etapa construída com dedicação e certeza de que a política da Educação e da Educação Física não se faz em governos mas com conquistas de espaços democráticos e com muita competência. Daí a necessidade de buscar a formação e para que ela fosse uma luta coletiva, tivemos que assumir que nossa prática pedagógica não tinha alicerces, não se justificava no interior das escolas e por isso não tínhamos respaldo na Secretaria de Educação.

Construir uma Proposta para a Educação Física dentro de um Projeto de Reorientação Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino foi uma conquista garantida pela luta de quatro anos - 1993 a 1996, porém uma luta que não se finda com sua elaboração ao final de um governo, mas que aumenta o desafio pela dimensão ampliada da rede hoje e pela complexidade da implantação de uma proposta elaborada numa gestão administrativa municipal anterior.

O trabalho da Educação Física na Rede, nasceu da necessidade de rever a sua prática e suas concepções, sustentadas ainda na biologia e psicologia, tendo como conteúdo básico o ensino do esporte e da psicomotricidade num conjunto de atividades desconexas do currículo escolar. Em nossos inúmeros encontros e debates, surgiu a necessidade de rever esta prática resultante de uma má formação inicial e da falta de atualização.

Contribuíram também o desafio colocado aos professores nas escolas, frente à perspectiva do Ensino globalizado pelo qual a Rede Municipal "optou". Necessário se fez repensar não só a sua prática como também a sua qualificação profissional.

A Educação Física é vista como uma disciplina curricular com seus conteúdos específicos advindos da cultura corporal de movimentos expressos através da dança, lutas, jogos, ginástica e esportes, que em conjunto com as demais disciplinas fazem proporcionar ao aluno a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade em que vive.

O processo continua com o curso de especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e os estudos nas reuniões pedagógicas, nos fórum de debates e seminários

* Professora a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Assessora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT - 1993 a 1996.

organizados com o objetivo de subsidiar o coletivo de professores para a reelaboração de sua prática pedagógica e por conseqüência , a elaboração de uma proposta pedagógica para a rede.

Através do Projeto de Reorientação Curricular nas Escolas da Rede Pública Municipal de Cuiabá a Secretaria Municipal de Educação, priorizou o debate sobre a função social da escola para a comunidade e o papel de cada área de conhecimento na formação do aluno-cidadão. Como as demais áreas do conhecimento das séries iniciais, a Educação Física passa ser reconhecida pelos demais segmentos da escola como componente curricular importante para a formação do aluno que se pretende a partir da discussão e fundamentação dela no Projeto Político Pedagógico de cada Escola.

A partir da elaboração e desenvolvimento da projeto de curso de formação continuada, desenvolvemos diagnósticos sobre a cultura corporal de cada comunidade - bairro, onde os professores-cursistas atuavam. Muitos trabalhos de conclusão do curso surgiram a partir destes diagnósticos e das pesquisas desenvolvidas nas escolas durante a realização dos estudos.

Concluem o curso de especialização 31 dos 39 professores que inscritos, dos quais 29 são aprovados com suas monografias em dezembro de 1996.

O coletivo destes professores, organizados em grupos de trabalho, elaboram com nossa assessoria e coordenação, a Proposta Pedagógica para a Educação Física hoje efetivada na prática pedagógica dos mesmos.

Neste ano de 1997, novos rumos levam este coletivo, hoje ampliado com a participação da maioria dos professores da rede, a continuidade dos debates e estudos da Proposta, subsidiada pelas oficinas, reuniões pedagógicas e seminários que estão se desenvolvendo no interior das escolas organizadas em pólos.

Endereço: Rua F, 344 - B.9/202 - Residencial Aclimação - Cuiabá - MT 78.070-000
Fones: 065 - 644-6378 - 982-0200

GTT.2.8. IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ

Elisabeth dos S. R. de Almeida^{*}, Elizete Alves de Arruda^{**},
João Vaz P. de Barros Neto^{*}, Paulo Eduardo dos Santos^{**}

Resumo: Frente ao processo de construção da qualidade pedagógica da Escola Pública, foi proposto como meta para ano de 1.997 a implantação e implementação na Rede Municipal de Educação, de uma Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física Escolar na Rede de Cuiabá, elaborada na perspectiva Cultura Corporal e Esportiva, buscando um significado histórico e social da expressão corporal do homem, construída pelo coletivo de professores de Educação Física. O GT da Educação Física na SM/DEP estabeleceu três frentes de trabalho como estratégia de implantação e implementação: Funcional; Pedagógica e Estrutural, que serão tratadas simultaneamente através de reuniões de estudos, fórum de debates, jogos, festivais, visitas as escolas, ações essas subsidiadas por um diagnóstico desenvolvido junto as escola, com fins a identificar e apontar questões que de alguma forma dificultam a prática do Ensino da Educação Física.

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT, ao longo deste últimos anos vem incentivando ações que busque consolidar/materializar diretrizes de um Ensino de Qualidade com Gestão Democrática, no sentido de satisfazer as necessidade básicas da aprendizagem, vencer a barreira da repetência e evasão, reorganizar e modernizar a gestão e capacitar os profissionais da Educação.

Neste contexto, a Educação no Município assume novas perspectivas que venham de encontro aos anseios e necessidades não só pelas reformas das estruturas físicas das escolas, capacitação do seu quadro de profissionais mas também a partir de um diagnóstico buscar elementos que fundamentem a construção de uma nova prática curricular que atenda as exigências de uma reflexão pedagógica contemporânea.

Frente as exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da Escola Pública, é que foi proposto para Rede Municipal no final de 1.996, uma Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física Escolar, refletida, organizada e construída pelo coletivo de professores de Educação Física em uma ação conjunta com a Secretaria Municipal de Educação, proporcionando momentos de estudos em grupos, curso introdutório, seminários, fórum de debates, oficinas pedagógica nas diversas temáticas da Educação Física, e curso de especialização de Metodologia do Ensino da Educação Física Escola, em parceria com a U.F.M.T. - Universidade Federal de Mato Grosso e com uma assessoria específica permanente, como forma de garantir a ampliação do seus referencial teórico-filosófico e reelaborar a sua prática pedagógica, no sentido de reconhecer um novo papel para o Ensino da Educação Física, que a justifique enquanto componente curricular, pelas suas possibilidades de ampliar a reflexão e intervenção crítica do aluno no mundo da Cultura Corporal e Esportiva, sintonizada com os desafios à Escola Pública.

Este processo desenvolvido com os professores de Educação Física da Rede Municipal, que além, de contribuir e subsidiar a construção da Proposta Curricular para as escolas da Rede, tem um significado histórico de alta relevância não só para a Educação Física em Cuiabá, mas também para todo o contexto brasileiro que busca construir uma Disciplina, cujo conteúdo

^{*} Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT

^{**} Professor de Educação Física coordenador do Grupo de Trabalho da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT

advindo da Cultura Corporal e Esportiva, busque um significado histórico e social às inúmeras formas de expressão corporal do homem.

Desta forma, foi eleita como meta para 1.997 em reunião com os professores co-autores da Proposta, implanta-la e implementa-la na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá que é composta de 70 escolas, 102 professores de Educação Física, 75 Supervisores, 70 Diretores e 43.000 alunos em toda a rede.

Sendo assim, fez-se necessário planejar ações para esta gestão de governo 1.997/2.000, no sentido de operacionalizar tal Proposta, dando continuidade ao processo de construção de uma Escola Pública, Democrática e de Qualidade. Para que isto se tornasse possível, foi organizado no início do ano de 1997 dentro da própria Secretaria - Diretoria de Ensino e Pesquisa um Grupo de Trabalho da Educação Física, cuja função é coordenar, organizar em conjunto com os professores reuniões de estudos e oficinas pedagógicas e articular as discussões acerca da prática do ensino da Educação Física entre Professores e Supervisores e Diretores escolares, tendo como eixo norteador o Projeto Político-Pedagógico estabelecido pela Rede Municipal de Ensino que se expressa através do currículo. Foram então definidos três frentes de trabalho como estratégia para Implantação e Implementação da Proposta: Funcional; Pedagógico e Estrutural.

FUNCIONAL

As questões funcionais são tratadas diretamente nas escolas através de visitas, reunindo professores de Educação Física e Equipe Técnica da escola, para orientação e discussão quanto aos aspectos legais que regulamentam a sua prática.

Ressaltamos que estas questões motivaram e mobilizaram a categoria resultando na Instrução Normativa 001/96/SME., que regulamenta aspectos na Rede como por exemplo, o número de turma/série por 20 horas de trabalho etc.

Foi realizado também um diagnóstico em 70 escolas da zona Urbana com a finalidade de identificar a realidade funcional deste profissional, constatando as seguintes informações:

- 51 professores efetivos da rede (através de concurso público);
- 51 professores contratados como prestadores de serviço, sendo que deste total, 43 professores possuem formação na área de Educação Física, 07 são acadêmicos do curso de Educação Física e 01 funcionária é apenas recreadora, não atendendo portanto, as exigências legais de acordo com o Estatuto do Magistério.

Dos 51 professores efetivos que representam 50% do quadro, 10 desenvolvem Projetos de Pesquisa junto às unidades escolares a qual pertencem, cumprindo que a Instrução Normativa 001/96/SME. no sentido de complementar a carga horária do mesmo.

E outros 50% dos professores que não pertencem ao quadro permanente desta Secretaria, pelo fato de haver grande rotatividade, termina por acarretar sensíveis dificuldades no que diz respeito aos investimentos em capacitação e formação continuada. Entretanto, necessário se faz um concurso Público que venha a contemplar efetivamente as vagas disponíveis na área da Educação Física para o Município.

PEDAGÓGICO

Nos aspectos pedagógicos os trabalhos foram subdivididos em outras frentes, no sentido de atender a todos envolvidos direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, considerando o nível de compreensão de cada grupo sobre esta área:

- Professores que participaram de todo o processo de elaboração da Proposta e são considerados co-autores da mesma;
- Professores que não participaram diretamente de todo o processo, presentes apenas em alguns eventos. Inclui-se aqui também os professores que integraram-se na Rede recentemente contratados como prestadores de serviços;

- Supervisores escolares cuja função é de articular o trabalho pedagógico, envolvendo todos os segmentos da escola, porém, não possuem formação nem a compreensão da área da Educação Física, dificultando vislumbrar as contribuições deste componente curricular para com o alunocidadão;

- Equipe Técnica da SME - DEP a qual estamos inseridos, com a função de traçar diretrizes e propor ações de implementação para a rede, promovendo assessoria nas áreas específicas em Programas e Projetos para Formação Continuada aos profissionais do Ensino Público.

Em função do agrupamento da clientela, foi possível no primeiro momento reunir todos os professores de Educação Física nas regionais a qual pertencem, como o propósito de organizar o coletivo para refletir a prática pedagógica, considerando a Política Educacional a nível federal (LDB), estadual e municipal, para que os mesmos se mobilizem no sentido de traçar encaminhamentos de ações para 1997, buscando a Implantação e Implementação da Proposta.

Foi definido então, realizar reuniões de estudos por regional a cada 15 dias na própria escola, obedecendo roteiro estabelecido pelo grupo, tendo como objetivo refletir a prática pedagógica dos professor e fundamentá-los no fazer pedagógico, numa perspectiva de formação continuada tendo como eixo os princípios norteadores elaborado pelo coletivo de professores expressos na mesma.

No decorrer das reuniões, foi solicitado por partes dos professores e GT da Educação Física - SME, a participação também dos supervisores das escolas, pelas ações apontadas anteriormente e verificadas nas visitas realizadas às escolas, pelo fato deste não ter o conhecimento específico deste componente Curricular e daquele por não compreender como o mesmo pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem da escola, ou seja, do currículo.

E para que os mesmos pudessem contribuir com as discussões nas reuniões dos pólos, foi organizado momentos específicos para este grupo-segmento, através de reuniões pedagógicas promovidas pela DEP-SME, onde foi possibilitado a cada grupo de trabalho apresentar a proposta de cada área específica, socializando desta forma a contribuição de cada componente curricular, para materializar o Projeto Político-Pedagógico eleito pela Rede de Ensino.

Um outro momento pensado e não idealizado devido a agenda deste grupo-supervisor, foi as oficinas pedagógicas, cujo objetivo é introduzi-los na Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física. Esta oficina também foi organizada e realizada para todos os grupos da DEP-SME, permitindo vivenciar as inúmeras possibilidades das temáticas que compõe a Educação Física, as mesma estão sendo organizadas de acordo com a necessidade de cada grupo.

Uma das ações que tem apresentado resultados muito satisfatórios são as visitas as escolas pelo GT da Educação Física. Para atender todas as escolas o grupo dividiu-se, ficando um para cada regional (norte, sul, leste e oeste). Estes trabalho tem possibilitado ao grupo fazer um diagnóstico diário da prática da Educação Física na Rede, conhecendo desde os aspectos funcionais de cada professor, necessidades pedagógica até as condições que esta prática se dá. Neste sentido, as visitas vem subsidiar e articular o fazer pedagógico do professor de educação física com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma vez que a Rede Municipal assumiu como Proposta de trabalho o Ensino por Tema Gerador e, portanto, cada escola deve eleger para si um tema a ser trabalhado, necessitando então de articular os seus conteúdos com a referida Proposta que está em construção.

Através do acompanhamento "in loco" foi possível identificar e contribuir com inúmeras dificuldades vividas pelos professores e equipe técnica da escola, destacando entre outros a falta de conhecimento deste componente curricular de ambos os agentes.

É nesta perspectiva que foi proposto o 1º Fórum de Debates "Refletindo a Prática Pedagógica da Educação Física", possibilitando um momento de reflexão sobre os conhecimentos (re) conhecidos no processo ensino-aprendizagem na Escola, no que diz respeito a Educação Física, bem como a troca de experiências e vivências entre os professores e equipe

técnica da escola. O mesmo foi dividido em quatro momentos sendo, o primeiro constituído de apresentação dos trabalhos em forma de relato, o segundo de exposição de painéis, devendo nos dois momentos os professores apresentarem um resumo para a coordenação do Fórum e no o terceiro momento a professora Silvana V. Goellner, proferirá uma palestra interligando os temas com a Proposta e a Política Educacional do Município com o Tema “Refletindo a Prática Pedagógica da Educação Física nas Escolas Pública de Cuiabá”, e por último o debate.

O Fórum será aberto para todos professores de Educação Física, Supervisores e Diretores de Escolas e Equipe Técnica da SME.

Os trabalhos apresentados nos relatos, painéis, palestra e complementado com textos que tratam de temas relevantes para o momento atual, serão posteriormente publicados, como forma de socializar e subsidiar as discussões acerca deste componente curricular.

Dando continuidade ao processo de socialização e conciliando com uma predisposição política da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Especial de Desporto e Lazer em realizar eventos conjuntos divulgando a prática da Educação Física enquanto área de estudo que deva tratar os conteúdos já conhecidos na perspectiva da Cultura Corporal e Esportiva, é que foi constituída uma comissão com representantes das duas Secretarias e um representante das escolas, no sentido de elaborar um projeto que atendesse tais interesses.

Após discussões interna com a comissão e coletivo de professores de Educação Física, ficou deliberado que os Jogos irão privilegiar conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física e foram eleito também representantes de professores por regional para contribuir junto a comissão, na sistematização e organização da primeira fase do projeto denominado 1º JOGOS DA ESCOLA.

Os jogos acontecerão em quatros momentos considerando o primeiro a ser realizado na própria escola e os outros três serão divididos da seguinte forma: primeiro em Pólos, reunindo um pequeno número de escolas; o segundo momento nas regionais (norte,sul, leste e oeste); o terceiro (final), coincidindo com a segunda fase do projeto denominado 1º FESTIVAL DA CULTURA CORPORAL, atendendo assim todas escolas-séries iniciais do Ensino Fundamental e oferecendo duas modalidades por série.

ex. 1ª série - dança da cadeira e corrida de bastão

2ª série - corrida de saco e cabo de guerra

3ª série - handebol e queimada

4ª série - futsal e basquete de cadeira.

Já o Festival da cultura corporal será organizado em três momentos simultâneos:

- apresentações
- exposições através de painéis e relatos de experiências
- vivências das cinco Temáticas da Educação Física, ou seja, o Jogo, Dança, Esporte, Luta e Ginástica.

Todas as escolas que pretendem expor, deverão trazer os trabalhos estruturados da seguinte forma:

- objetivo
- conteúdo
- tema
- origem
- sentido-significado
- problematização
- confronto e ampliação do referencial teórico
- reorganização e reconstrução coletiva do conhecimento
- avaliação.

Uma outra forma de socializar as experiências vividas pelas escolas - professores, alunos, equipe técnica, será a divulgação através de textos, livretos, livros elaborados e produzidos e pelos próprios agentes do processo ensino-aprendizagem, no sentido de ampliar as discussões acerca na prática da Educação Física na Rede Municipal de Cuiabá, servindo como subsídio e parâmetros para outras reflexões deste componente curricular.

No final do ano de 1996, após a conclusão da Proposta, em uma reunião com os professores co-autores da mesma, foi proposto a realização de um Seminário para o início do ano letivo de 1997, cujo objetivo era de socializar a produção do conhecimento produzido pelo coletivo de professores da Rede Municipal de Ensino apresentados na Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física na Escola Pública da Cuiabá. Por vários razões que vão desde a troca de governo - secretário, problemas financeiros que passa o município até a não publicação da proposta, o seminário ficou inviabilizado de acontecer naquele momento. Entretanto, foram desenvolvidas inúmeras ações citadas anteriormente, com a intenção de garantir os avanços nos diversos aspectos: produção científica, formação continuada, conceitos, e no fazer pedagógico etc.

Neste sentido o Seminário hoje, ganha uma outra tônica, não mais na perspectiva de abrir as discussões, mas na perspectiva de avaliar as ações propostas para implantação da mesma, aglutinando as diferentes formas de organizar o tempo pedagógico.

O Seminário antecederá ao Festival da Cultura Corporal e Esportiva, como forma de possibilitar aos professores e a equipe técnica da escola e SME, refletir a prática do ensino da Educação Física no Ensino Básico e participarem das vivências, apresentações, exposições dos trabalhos pedagógicos da área em destaque nas escolas de Cuiabá.

ESTRUTURAL

Ainda utilizando do diagnóstico realizado na rede, do total de 70 escolas, 12 dispõe de um local adequado e coberto para a prática das aulas de Educação Física (quadra), 34 possui quadra descoberta, 21 dispõe de um pátio coberto ou não e 09 escolas não possui nada, apenas uma área livre para tal prática. Somando-se a isso a falta de material apropriado e suficiente, tem dificultado muito a realização de um trabalho que venha contemplar a Proposta em todas as suas vertentes, havendo uma grande improvisação, isto quando é possível no local e do material, necessitando portanto, de buscar recursos que venham atender a este aspecto e para isso, foi elaborado e enviado ao INDESP um projeto cujo objetivo é de buscar recursos financeiros, no sentido de suprir tais necessidade.

Bibliografia:

O Ensino da Educação Física: Um Proposta Curricular para a Escola Pública de Cuiabá, Coletivo de Autores (coord. Beleni S. Grando), Secretaria Municipal de Educação, Cuiabá, 1.997.
Linhas Político-Pedagógicas, Secretaria Municipal de Educação, Cuiabá, 1.994.

Endereço:

Paulo Eduardo dos Santos

Rua 03, Quadra 20, Casa 06 - Bairro Jardim Universitário, Cuiabá - MT

CEP - 78.090-000 - Fone resid.: (065) 663-1261- comerc.: (065) 322-1140 r. 32.

GTT.2.9. CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC : UM PROCESSO COLETIVO

Clarice Fonseca Maurer*

Resumo: Apresenta-se aqui a história da construção das diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil que ocorreu no município de Florianópolis no governo da Frente Popular entre os anos de 1993 e 1996, dentro do Movimento de Reorientação Curricular (MRC) que foi desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) desta cidade. Destaca a participação da Educação Física neste movimento, com a formação continuada de seus profissionais através das reflexões, produções e intervenções dos grupos de formação, grupos de estudo, projetos, seminários, cursos até a elaboração dos documentos síntese deste processo, explicitando as contradições do percurso na busca de uma Educação Física da/para a escola pública democrática e de qualidade.

Este trabalho constitui-se em um relato do processo coletivo de construção das diretrizes curriculares que intencionam nortear a práxis pedagógica dos profissionais de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, que se deu entre os anos de 1993 e 1996, durante a gestão da Frente Popular. O diferenciado olhar sobre o papel da escola pública, fruto do compromisso político com a educação das classes populares, subsidiou a construção desse trabalho de forma democrática e crítica, tendo sido convocados para essa elaboração, os maiores interessados em refletir sua prática no cotidiano, que foram os professores e professoras de Educação Física da rede.

A Educação Física esteve, no decorrer destes anos, envolvida em um processo de reflexão/ação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir da eleição de 4 diretrizes de ação para a educação, já afirmadas no programa de governo da Frente Popular, que foram:

- ⇒ democratização da gestão;
- ⇒ democratização do acesso;
- ⇒ educação de jovens e adultos;
- ⇒ uma nova qualidade de ensino.

Estas diretrizes foram socializadas com a RME através do boletim “Pra começo de conversa”. Foi realizada, então, uma ampla consulta à rede buscando fazer um levantamento da realidade escolar, ouvindo as vozes dos profissionais da educação sobre “suas expectativas em relação à gestão, seus projetos e perspectivas, bem como os principais problemas enfrentados pelas unidades escolares”¹ e que teve um retorno para a escola através do documento “A Fala da Rede”.

Com as contribuições da rede e do coletivo de educadores identificados com a Frente Popular, a equipe dirigente da SME, em meados de 1993, elaborou e debateu com as escolas o documento “Diretrizes e metas para a educação - governo da Frente Popular 1993-1996”. A partir das reflexões realizadas nos cursos e encontros de professores, bem como através do diagnóstico

* Professora da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e membro do Grupo de Trabalhos Ampliado de Educação Física (GTA).

1 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”. Florianópolis, 1996

levantado por "A Fala da Rede", a SME sentiu a necessidade de estar intervindo junto com os sujeitos do processo educativo - mães e pais, alunos(as), professores(as), funcionários(as), comunidade escolar em geral - no cotidiano pedagógico da escola, com o intuito de repensar o currículo na perspectiva das classes populares, "entendendo-o como um instrumento para o enfrentamento dos problemas na formação de uma nova ordem social" (GEA, 1996:10)². Deflagra-se, assim, o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), que constitui-se de diversas ações como :

- projetos de ampliação do universo curricular ("Alevanta Boi-Brincá" , Canto Coral, Xadrez nas escolas, Biodança, Educação Ambiental, Educação Sexual, entre outros), sendo esses projetos todos desenvolvidos por profissionais da rede ;

- consultorias estabelecidas entre a rede e professores de universidades públicas , para todos os segmentos da educação, visando subsidiar a construção das diretrizes curriculares;

- publicações que se caracterizaram como um registro de todo o trabalho realizado nos diferentes espaços educacionais da rede, durante a Gestão Popular ;

- criação da Escola de Formação Permanente, que tinha como objetivo promover a formação dos profissionais da educação em serviço, através das discussões e produções realizadas nos cursos, palestras, grupos de formação, grupos de estudo, projetos especiais, etc...;

- grupos de formação , organizados por áreas de atuação, eram constituídos por professores(as) atuantes na rede e professores(as) membros da SME, que coordenavam os grupos, caracterizando-se como um espaço de discussão e reflexão do cotidiano escolar, buscando a transformação da práxis pedagógica através da construção coletiva, a partir da metodologia de grupo de Madalena Freire³;

- grupos de estudos, formados por professores(as) membros da SME e, posteriormente, por professores(as) do NEPEF/UFSC⁴, visando subsidiar os coordenadores dos grupos de formação no trabalho de formação continuada dos professores(as) da rede e de reorientação curricular da mesma ;

- encontros de micro-região , realizados bimensalmente, reunindo cada uma aproximadamente 10 escolas, tendo como objetivo o aprofundamento dos estudos relativos ao processo de reorientação curricular nas diversas disciplinas, bem como a aproximação interdisciplinar entre as mesmas, fazendo um ensaio na organização do ensino por ciclos de escolarização;

- elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das/pelas escolas, incentivando-se, assim, o levantamento das problemáticas e necessidades da comunidade escolar e as possíveis soluções;

- seminários de educação, que foram num total de 3, onde todas as áreas de ensino eram discutidas, refletidas, através de cursos, mesas redondas, conferências, palestras e comunicações⁵, caracterizando-se como um espaço de reflexão das práxis educativas, através de outros olhares sobre a educação, visando, com isso, uma "oxigenação" do pensar pedagógico da rede.

Dentro desse processo de reorientação curricular e visando a formação continuada dos profissionais da área, a Divisão de Educação Física (DEF) estabeleceu uma parceria com o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

2GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Florianópolis: O Grupo, 1996

3 Weffort, Madalena Freire et alii. GRUPO indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. Espaço Pedagógico; São Paulo: 1994.

4Núcleo de estudos pedagógicos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

5Relatos de experiência dos professores e professoras da RME

(NEPEF/UFSC), tentando, assim, contemplar a diretriz de uma nova qualidade de ensino para a rede nesta disciplina. Este trabalho de parceria teve seu início com a realização de algumas ações como:

- ciclo de palestras com temáticas gerais da educação e, em especial, da Educação Física, cuja metodologia adotada “previa a realização de palestra em reunião conjunta dos diversos Grupos de Formação e o posterior aprofundamento do tema nas reuniões de cada grupo...”(GEA,1995:10);

- discussões sobre a obrigatoriedade do exame médico nas escolas, como pré-requisito para freqüentar as aulas de Educação Física;

- curso sobre metodologia do ensino de Educação Física escolar;

- curso sobre “Educação Física Infantil”;

- formação de um grupo de estudos sobre “Educação Física Infantil”.

Essas duas últimas ações forneceram elementos para a elaboração de uma nova organização da Educação Física na Educação Infantil, visando uma maior aproximação entre os trabalhos dos professores de Educação Física e de Educação Infantil.

Após dois anos de trabalho de interação entre os diversos segmentos da comunidade escolar, através das ações implementadas pelo MRC, os grupos de estudos das diferentes áreas de atuação assumem a tarefa de sistematizar as produções realizadas pela rede com o intuito de elaborar os “documentos preliminares” das diretrizes curriculares para a RME de Florianópolis. Neste contexto, o Grupo de Estudos da Educação Física amplia-se e passa a ser constituído, também, por professores que atuam na escola, entendendo que a intervenção direta desses profissionais seria de grande relevância para que o documento tivesse a “cara” da rede. O grupo passa a denominar-se “Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física” (GEA).

Para o início do trabalho de sistematização, o GEA partiu da síntese realizada pelos professores da rede sobre o papel social do professor de Educação Física, elencando tópicos que norteariam os estudos que serviram de base para a elaboração do “Documento Preliminar da Educação Física”, e que foram:

⇒ pressupostos teórico-filosóficos;

⇒ papel da escola pública;

⇒ papel do professor;

⇒ papel da Educação Física escolar.

O conteúdo desse trabalho coletivo foi socializado com os professores de Educação Física da rede em um encontro que objetivou instigar os professores a refletir sobre sua prática a partir das proposições do documento, bem como realizar um levantamento das primeiras críticas e sugestões ao mesmo, visando sua reelaboração e ampliação.

Após esse trabalho, iniciou-se um processo de implantação das diretrizes curriculares nas escolas e o seu acompanhamento, bem como a sua reelaboração e ampliação, contemplando, agora, a Educação Física na

* grupos de formação que tiveram, como estratégias de trabalho, estudo de textos; construção de painéis de experiências⁶, painel de consulta bibliográfica para trocas de referências entre os professores sobre os temas discutidos; planejamento coletivo e realização de aulas pelos professores dos grupos, com posterior análise referendada nos pressupostos do documento⁷;

6 Relato das dificuldades e tentativas bem sucedidas na implantação das diretrizes na prática dos professores(as)

7 Os relatos dessas experiências encontram-se registrados no “Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC” e no caderno “Relatos da Rede” sistematizado pelo MRC, com base nas comunicações realizadas no III Seminário de Educação, intitulado “Projeto Político-Pedagógico: traduzindo em ações”.

• formação de um grupo de estudos específico da Educação Física na Educação Infantil, que teve o objetivo de subsidiar, através da contribuição nas discussões trazidas pelos professores atuantes na escola, a construção do capítulo correspondente a este tema no documento das diretrizes;

• encontros de micro-região;

• projeto “Pesquisando o cotidiano escolar: implantação das diretrizes curriculares da Educação Física”, realizado em duas escolas básicas⁸ da RME;

• programação específica do III Seminário da Educação da Rede municipal de Ensino de Florianópolis, contemplando as discussões sobre a ressignificação dos conteúdos da Educação Física escolar, a organização curricular por ciclos, dança escolar e Educação Física na Educação Infantil.

A partir desse processo de implantação, foram levantados novos elementos que contribuíram na reflexão/ampliação do documento preliminar e na sistematização, pelo GEA, do capítulo da Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil no documento da SME “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”, que continha, também, as propostas para as demais áreas disciplinares, bem como capítulos específicos sobre pressupostos teórico-metodológicos gerais e avaliação da aprendizagem. O grande salto em relação ao documento preliminar foi a inclusão das diretrizes curriculares para a Educação Física na Educação Infantil, refletindo um trabalho de quinze anos de atuação dos professores(as) de Educação Física neste espaço educativo no município de Florianópolis e das construções/elaborações dos mesmos a partir de sua práxis.

O GEA também elaborou o documento “Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis/SC” que, além das diretrizes curriculares, apresenta um histórico do processo de construção das mesmas e acrescenta dois capítulos: “A fala da rede”, refletindo a implantação das diretrizes com textos elaborados pelos professores(as) de Educação Física atuantes na escola e subsídios para refletir a prática pedagógica, contendo textos dos professores/consultores que serviram de apoio na elaboração das diretrizes. Estes dois documentos foram socializados com a RME em dezembro de 1996, contendo a síntese superadora da Educação Física neste processo.

Nesses 4 anos de trabalho coletivo em que se buscou diagnosticar, refletir e produzir a Educação Física da RME de Florianópolis a partir, com e para os sujeitos da ação educativa, abrangendo alunos, professores, pais, funcionários e Secretaria Municipal de Educação, ou seja, toda a comunidade escolar, muitas foram as tentativas, os erros, os acertos, os momentos de desânimo, de emoção, de alegria que perpassaram essa construção, em um processo contraditório, como não poderia deixar de ser, e não linear, cabendo aqui relatar algumas dessas contradições.

Um dos grandes problemas que a Divisão de Educação Física da SME enfrentou para envolver os professores nos grupos de formação foi a questão objetiva dos salários, que fazia com que muitos professores ocupassem seu período de hora-atividade⁹ com outros compromissos profissionais, não comparecendo aos encontros planejados para acontecer nos seus dias de hora-atividade. Além disso, no início da gestão, aproximadamente 50% dos professores de Educação Física da RME não eram efetivos, o que gerava uma alta rotatividade dos professores nas escolas da rede e também com outras redes de ensino, não criando vínculos e, principalmente, comprometimento com as discussões que estavam acontecendo na rede.

O próprio direcionamento das discussões para o compromisso com as classes populares, afastou os professores adeptos do “Treinamento Esportivo na escola” o que, por outro lado,

8 Escolas de ensino fundamental (1a a 8a séries)

9 Momentos em que os professores não estão exercendo sua ação pedagógica diretamente com os alunos(aulas), mas que devem estar à disposição da escola para quaisquer outros trabalhos pedagógicos como reuniões, planejamento, etc.

serviu como divisor de águas e para definir o projeto educacional de muitos professores que ainda não estavam seguros na sua prática por falta de um referencial teórico norteador.

A ausência de espaços de discussão nas gestões anteriores bem como as péssimas condições de trabalho nas escolas (falta de material, espaço físico inadequado, etc.), provocou um “amortecimento” nas reflexões sobre o currículo da Educação Física sendo isso muito difícil de romper ao longo dos encontros, na medida em que muitos profissionais só conseguiam discutir - por que era o mais palpável - sobre questões objetivas de trabalho na “sua” escola. Isto foi levado em consideração e se refletiu na metodologia escolhida para trabalhar com os grupos de formação (Madalena Freire), onde as “angústias do dia-a-dia” de cada componente do grupo foram o ponto de partida para o aprofundamento de questões como valorização e legitimação do profissional de Educação Física na escola, práticas interdisciplinares, concepções de avaliação e planejamento e a Educação Física na Educação Infantil.

A Educação Física teve que buscar seu espaço de legitimação no próprio órgão central (SME) para superar a visão do professor de Educação Física “quebra-galho” na escola, que não lê e, portanto, não tem profundidade teórica ou um preparador físico não preocupado com questões educacionais, o que, em muitos casos, correspondia à verdade, para ser considerado como um educador de uma disciplina tão importante para o currículo quanto as demais. Aliado a todos esses obstáculos (contudo transponíveis) estava a questão financeira do município que inviabilizou vários projetos da SME e, também, da DEF.

A mudança de gestão na prefeitura não permitiu acompanhar institucionalmente a implantação das diretrizes curriculares na prática para a avaliação, reformulação e superação destes documentos, nem se espera que seja esta a intenção do atual governo, que tem se mostrado engajado em um projeto de educação que vem ao encontro das necessidades do mercado, usando a educação como uma forma de enquadrar, homogeneizar estes indivíduos ao padrão exigido pelo mesmo.

A forma como foram construídas as diretrizes curriculares, o Movimento de Reorientação Curricular, leva a crer, contudo, que o projeto de uma escola e de uma Educação Física a partir de uma perspectiva das e para as classes populares persiste na prática cotidiana dos profissionais que se envolveram no processo e que estão se empenhando em “contagiar” outros tantos espalhados pelas 74 escolas da RME, apesar de terem cortados, pelo atual governo, seus espaços de discussão/ intervenção, como a formação permanente, os cursos, seminários, projetos, encontros de micro-região, etc.

Talvez estes novos “obstáculos” sirvam de incentivo para a busca constante de outros espaços de intervenção, como é o caso do GTA¹⁰, que continua trabalhando por uma Educação Física crítica e transformadora.

Endereço: Rua Manoel Pedro de Oliveira, 141 - Pântano do Sul - Florianópolis/SC
CEP: 88066-400

¹⁰Grupo de Trabalhos Ampliado de Educação Física que se originou do GEA

GTT.2.10. O ENSINO FUNDAMENTAL NO DOCUMENTO “DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC”: UMA PROPOSTA PARA A TRANSFORMAÇÃO

Paula Virginia Malatér D’Almeida*

Resumo: Este trabalho apresenta a síntese da construção coletiva e democrática das diretrizes curriculares para a Educação Física no município de Florianópolis/SC na gestão da Frente Popular (93/96), especificando as proposições para o ensino fundamental. Essa construção foi sistematizada, em um trabalho de parceria entre universidade e escola públicas, pelos profissionais destas duas instituições. É apresentado um breve relato do processo de reflexão/elaboração das diretrizes curriculares e o seu conteúdo, explicitando-se as duas concepções de Educação Física que as subsidiaram - a Crítico-superadora e a Crítico-emancipatória - e apontando os principais elementos curriculares desta “proposta”, como os princípios pedagógicos, a resignificação dos conteúdos, o ensino aberto a experiências motoras e o planejamento participativo. Por ser a síntese de um determinado momento histórico, necessita de constantes reflexões e modificações que venham de encontro às perspectivas das classes populares.

Esse documento foi elaborado a partir da iniciativa/incentivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, no Governo da Frente Popular, gestão 93/96, através da reflexão, discussão e ação dos profissionais de Educação Física desta rede de ensino - professores atuantes nas escolas e membros da DEF¹ - em parceria com professores do NEPEF/UFSC². Ele expressa uma novo olhar sobre a educação e todos os elementos que a compõem. Este olhar se dá tanto a nível de participação comunidade-escola, escola-comunidade como de currículo, que se amplia em sua concepção e passa a abranger pedagogicamente todas as questões/ações escolares. Contempla planejamento e metodologia, que subsidiam esta outra maneira de pensar o currículo e as relações de poder, que necessitam ser igualitárias para que um currículo democrático e abrangente se concretize. Além disso, ressalta o Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) que, sendo construído pela/para comunidade escolar, expressa o compromisso político desta com a melhoria da qualidade da educação e de vida das pessoas, apontando para perspectivas de desmarginalização e justiça social para as classes populares, através, também, da escola pública.

Este trabalho teve seu início através do “Movimento de Reorientação Curricular” deflagrado pela SME no ano de 1994, onde todas as áreas de atuação educacionais se fizeram presentes, através das reflexões/ações não só sobre suas realidades específicas mas sobre contextos mais amplos e abrangentes da educação. Um dos objetivos do MRC era diminuir a extrema fragmentação e distanciamento que existem ainda hoje na escola - com grande propensão a aumentar, devido à exigência cada vez maior de especialização - entre essa áreas de atuação e dessas em relação ao resto dos segmentos escolares. A educação torna-se, assim, fragmentada e cada vez mais distante da realidade dos sujeitos com os quais se está desenvolvendo o processo educativo.

Tanto foi essa a intenção, que todos os profissionais da escola - e também os outros segmentos como pais, alunos, e comunidade escolar em geral mas em menor grau - foram convocados a intervir e contribuir nesse processo de elaboração. Entendia-se ser de suprema

* Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e membro do Grupo de Trabalhos Ampliado de Educação Física - Fpolis/SC.

1 Divisão de Educação Física da SME

2 Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

importância a legitimação de todo o conhecimento que estes segmentos trazem consigo - principalmente aquele construído através da prática escolar/educacional efetiva - em um constante *rever/refazer/refletir/ reconstruir*.

Esse processo democrático de significação do que estava sendo construído para/pela escola concretizou-se, através dos agentes articuladores, sob a forma de várias ações implementadas pelo MRC, como:

- ⇒ consulta/pesquisa diagnóstica da realidade escolar, através de questionários/entrevistas/depoimentos de seus profissionais;
- ⇒ grupos de formação;
- ⇒ grupos de estudos;
- ⇒ seminários de educação;
- ⇒ construção do P.P.P. da/pela escola;
- ⇒ implantação/implementação de conselhos de escolas, etc...

No final do ano de 1996, foi sistematizado o documento “Traduzindo em ações - Das Diretrizes a uma Proposta Curricular”, contendo a síntese do trabalho realizado em todas as áreas de atuação da RME³ e, entre elas, a da Educação Física. Como as outras áreas, a Educação Física passou por um processo de construção coletiva e, principalmente de legitimação de seu conteúdo, pois o que expressa faz parte da práxis dos profissionais da área e das intenções de práxis pedagógica de outros tantos. Através da parceria entre DEF/SME e NEPEF/UFSC também foi sistematizado e publicado outro documento por entender que o seu conteúdo expressaria um pouco melhor o processo histórico dessas elaborações e abrangeria uma maior gama de produções que não puderam se fazer presentes no documento geral da SME. Ele foi intitulado “Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis/SC”.

Este último documento foi organizado a várias mãos, assim como foram construídos os caminhos pelos quais percorre e os objetivos que aponta constituindo-se de quatro capítulos:

- ⇒ I - Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental;
- ⇒ II - A Educação Física na Educação Infantil;
- ⇒ III - “A fala da Rede”: refletindo a implantação das diretrizes;
- ⇒ IV - Subsídios para refletir a prática pedagógica.

Nosso objeto de abordagem, entretanto, limita-se ao item 1.4 do capítulo I, “A Educação Física escolar: em busca de uma práxis como síntese superadora”, onde são traçadas as linhas curriculares gerais para a Educação Física no ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 8ª séries do primeiro grau. Faz-se necessário explicitar, neste momento, as concepções mais consistentes que subsidiaram a construção de uma perspectiva de Educação Física para essas séries escolares neste trabalho.

“Uma dessas concepções, a Crítico-Superadora, explicitada pelo Coletivo de Autores (1992), é referenciada na pedagogia Histórico-Crítica em educação”(GEA, 1996:17)⁴ e fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético. Parte ela “do entendimento da realidade como uma sociedade situada historicamente, dividida em classes que se encontram em luta, pela hegemonia e viabilização dos seus interesses(...)”(17), sendo a classe dominante, a veiculadora da ideologia que está presente, também, no contexto escolar, com o intuito de manter esse estado de coisas. Para a superação dessa situação, a concepção Crítico-Superadora propõe reflexões

3Rede Municipal de Ensino

4GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis/SC. Florianópolis: o Grupo, 1996

pedagógicas com características objetivas e parte de alguns princípios fundamentais no trato com o conhecimento⁵.

A concepção curricular que permeia essa reflexão pedagógica baseia-se em uma perspectiva de currículo ampliado, onde o processo educacional auxilia o educando em uma melhor compreensão do mundo e da sociedade na qual está inserido, a partir da apropriação do conhecimento científico, em confronto constante com o senso comum originado em seu cotidiano. Prioriza os ciclos de escolarização por entender que nesses encontra-se uma "melhor perspectiva para a concretização dos princípios" tendo sua proposição fundamentada na Teoria Sócio-Histórica.

A outra concepção crítica que norteia a Educação Física escolar no ensino fundamental, denomina-se Concepção Crítico-Emancipatória, proposta por Elenor Kunz e amparada pelos preceitos da Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt, principalmente no paradigma da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Utilizando-se desses pressupostos, "Kunz demonstra a possibilidade da cultura de movimento, como expressão comunicativa, de contribuir para o processo emancipatório, aliando o conhecimento técnico-instrumental a uma capacidade de interação em relação às manifestações desta cultura de movimento, de onde derivam os conteúdos escolares da Educação Física/esportes"(GEA,1996:23). Nessa perspectiva, coloca como imprescindíveis dois aspectos a serem tematizados enquanto objetivos educacionais, que são a linguagem - não só falada - enquanto categoria de ensino e a interação social, valorizando, assim, o trabalho coletivo⁶.

A partir dos entendimentos fornecidos por essas duas concepções que, longe de serem excludentes a nível de práxis pedagógica, são complementares em vários aspectos e perfeitamente conciliáveis se pensadas/praticadas no contexto educacional, foram construídos elementos curriculares constituintes da "proposta" para o ensino fundamental. Iniciou-se por um entendimento de cultura corporal ou cultura de movimento, caracterizando-a como a produção cultural do homem expressa através das manifestações de movimento e significadas através das relações sociais que as permeiam. Essas manifestações tornam-se, assim, "expressões culturais pelas representações culturais que o homem elabora em determinados momentos históricos, atendendo às suas necessidades lúdicas, estéticas, artísticas, místicas, agonistas, ou de outra ordem subjetiva, através das danças, esportes, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras"(GEA, 1996: 29/30).

Na intenção de que essa cultura de movimento seja reconhecida dentro da escola como *legítimo conteúdo escolar, principalmente através da Educação Física escolar, torna-se necessário substituir, no contexto escolar, os princípios amparados pelo Treinamento Desportivo - ainda muito vigentes - por princípios com cunho educativo, que subsidiem a práxis dos educadores em uma perspectiva educacional transformadora, atribuindo às mesmas sentidos/significados educativos, sendo alguns desses princípios pedagógicos apontados no documento, como:*

- . princípio da totalidade, o qual "pressupõe que a Educação Física deva proporcionar ao aluno um entendimento crítico do que se passa na aula, na escola, na sociedade e que tudo isso faz parte da história construída pelo homem(...)" (GEA, 1996:30);

- . princípio da continuidade-e-ruptura, baseado na valorização e consideração da cultura própria dos alunos, tomando-a como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos, não negando o conhecimento anterior, mas superando-o;

- . princípio da criticidade, que permeia os outros, deve possibilitar ao aluno um entendimento crítico da sociedade, ampliando suas possibilidades de intervenção na mesma;

⁵ Ver COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.

⁶ Ver KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógico do Esporte. Ijuí, UNIJUÍ, 1994.

. princípio da co-gestão, onde deve-se convocar todos a participar/intervir nas determinações do grupo, sendo professor e aluno sujeitos do processo educativo, com vistas ao exercício da cidadania consciente;

. princípio da ludicidade, “ que pressupõe um desprendimento da produtividade mecânica e alienante, permitindo o resgate da sensibilidade do movimento humano, da criatividade, da imaginação e o viver/sentir as situações da aula como momentos de prazer” (:31);

. princípio da dialogicidade, imprescindível em um processo participativo e democrático, onde todos podem expressar-se, não só através da palavra, mas também e principalmente, através do movimento humano como sendo o diálogo do homem com o mundo.

Esses princípios pedagógicos dão suporte para o que é denominado no documento - e expresso através da figura de um funil - de trato pedagógico, que é o tratamento que deve ser dado aos temas da cultura corporal/de movimento para que se transformem em conteúdos escolares/educacionais. As manifestações expressas pelo movimento ficam, desta maneira, aptas à uma apropriação/re-elaboração crítica e ativa por parte dos alunos, transformando-se em conteúdos da Educação Física escolar. Sem esse trato, reduz-se “ a escola e a Educação Física escolar à mera reprodução acrítica das *manifestações* do esporte de lazer /rendimento, além de não proporcionar o desvelamento dos sentidos e valores dominantes que também estão presentes nesta concepção de esporte”. incorrendo-se, assim, em “ uma prática espontaneísta que até prescinde da figura do professor de Educação Física(...)” (GEA,1996:34).

Para a viabilização dessas perspectivas referentes ao ensino fundamental, levantadas ao longo do documento, o mesmo sugere alguns procedimentos metodológicos para o “ como fazer”, onde figuram o “ Ensino aberto a experiências motoras”, a questão da ressignificação dos conteúdos, processos baseados na co-gestão, a busca da autonomia e solidariedade e o **planejamento participativo**, que tem destaque especial pelo seu alto grau de possibilidade de democratização e significação da escola e da educação. Como é apontado no próprio documento, “ o planejamento participativo educacional tem servido para que o professor não desconheça, subestime ou negue os conhecimentos com os quais os alunos chegam à escola.(...) O Planejamento participativo não nega o conhecimento ‘oficial’, mas valoriza o conhecimento popular como possibilidade para reinventar o mundo(...)” (GEA,1996:36).

A operacionalização para a implantação desta perspectiva de planejamento na Educação Física escolar constitui-se das seguintes etapas:

- Descoberta/ prospecção dialógica

Etapas onde são identificados/valorizados “ o conhecimento primeiro que os alunos da escola têm sobre os conteúdos propostos pelo professor, bem como para que o professor conheça a cultura de movimento/corporal ou universo de movimento destes” (GEA,1996:36).

- Seleção das atividades de movimento mais significativas

Nesta etapa, o grupo irá identificar e escolher as atividades da cultura de movimento mais significativas para, a partir daí, serem abordadas pedagogicamente enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

- Codificação/re-elaboração (tipificação)

Há o desvelamento, nesta etapa, das problemáticas do tema abordado, explicitando-se as contradições e conflitos, para uma ressignificação do mesmo pelos educandos.

- Escolha de técnicas e estratégias pedagógicas

Nesta etapa, são escolhidas as estratégias e técnicas educacionais que melhor poderão atender ao objetivo de desvelamento dos temas trabalhados. Uma dessas estratégias é a

construção de fichas de problematização “das situações percebidas pela análise crítica do professor sobre o mundo de movimento dos alunos” (GEA,1996:37).

As duas últimas etapas do planejamento participativo correspondem ao que anteriormente nos referimos como “trato pedagógico”, ou seja, “ o processo de preparação político-pedagógica dos aspectos significativos da cultura de movimento para transformá-los em conteúdos escolares da Educação Física” (GEA,1996:37/38).

As proposições apresentadas neste documento referentes à Educação Física no ensino fundamental expressam o olhar das pessoas que participaram do processo de construção das mesmas durante o período de *Governo da Frente Popular (93/96)* no município de Florianópolis, e têm a intenção de contribuir para a reflexão da práxis pedagógica dos professores de Educação Física desta rede de ensino e de outras que se preocupem com as necessidade, anseios e perspectivas das classes populares em relação à educação e à sociedade. Tem-se consciência de que esse documento não está “acabado”, sendo fruto de um momento histórico específico, havendo, portanto, a necessidade contínua de novas reflexões e re-elaborações por parte de quem faz a Educação Física na escola e de novos olhares e contribuições de todos os interessados em um processo educacional transformador.

Endereço: Rua Manoel Pedro de Oliveira, 141 - Pântano do Sul - Florianópolis - SC
CEP: 88066-400

GTT.2.11. CONSTRUINDO DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - SC.

Vera Lúcia Amaral Torres*
Clésio Acilino Antônio**

Resumo: Partimos da experiência vivida no processo do Movimento de Reorientação Curricular (MRC) e do acúmulo de discussões feitas pela Divisão de Educação Física juntamente com a Divisão de Educação Infantil, ambas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SC. As produções teóricas da Educação Física que serviam de subsídios para os professores na construção de uma Proposta Pedagógica na Educação Infantil eram escassas e, ao mesmo tempo, pensadas separadamente. Faltava no entanto, uma iniciativa conjunta na sistematização de diretrizes entre a Educação Física e a Educação Infantil que servissem de apoio aos educadores em seus planejamentos num mesmo projeto de Educação. Demos assim, um passo para suprir tal dificuldade no trabalho articulado entre a Educação Física e a Educação Infantil.

Historicizando e explicando a caminhada

Esta exposição vem de encontro aos encaminhamentos adotados nos trabalhos de formação permanente¹ com os professores da rede municipal de ensino de Florianópolis - SC, estabelecendo uma oportunidade de reflexão com os professores, articulada entre seus locais de atuação e os espaços sugeridos para repensar a prática pedagógica cotidiana.

O acompanhamento simultâneo das discussões realizadas no Grupo de Estudos Ampliado² de Educação Física e a proximidade de consultores da área de Educação Física com professores da Rede, mantiveram um trabalho direcionado na construção de diretrizes curriculares para a Educação Física Escolar e que, em 1996, voltou-se para a sistematização das discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil.

A Educação Física na Educação Infantil é uma realidade em Florianópolis há aproximadamente quinze anos. Durante estes anos os professores e professoras, apesar de uma falta de formação específica por parte das universidades e de uma ausência de coordenação por parte da Secretaria de Educação nos diversos governos construíram, ao longo destes anos, uma maneira de trabalhar a Educação Física nas instituições de Educação Infantil do município. Porém, da angústia por parte dos professores e professoras por não terem a oportunidade de discutir suas práticas e nem de ter uma coordenação do trabalho pedagógico, surgiu a necessidade de se entender mais profundamente a Educação Física nos primeiros anos de vida.

As produções teóricas da Educação Física para subsidiar os professores e as professoras na construção de uma nova proposta pedagógica na Educação Infantil eram escassas e, ao mesmo tempo, pensadas isoladamente. Faltava, no entanto, uma iniciativa conjunta da

* Professora do Departamento de Recreação e Prática Desportiva/CDS-UFSC e membro do Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física - GTA de Florianópolis.

** Mestrando no Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação - CED-UFSC e membro do GTA.

¹ Movimento de Reorientação Curricular (MRC), processo de discussão para repensar o currículo a partir de 1994 até 1996. Ações como: grupos de formação, grupos de estudo, seminários, encontros de micro-regiões, cursos, oficinas pedagógicas, consultorias, etc..

² Grupo formado pela parceria entre o Núcleo Estudos Pedagógicos de Educação Física (NEPEF-UFSC), a Divisão de Educação Física (DEF) da Secretaria Municipal de Educação (SME) e professores da RME para a sistematização das diretrizes curriculares para a Educação Física.

Educação Física e da Educação Infantil na sistematização de diretrizes que servissem de apoio aos educadores e às educadoras em seus planejamentos num mesmo projeto de educação. Essa reflexão fez com que se buscasse suprir tal dificuldade no trabalho articulado, pois a Educação Física deveria estar inserida no projeto político-pedagógico da Educação Infantil.

Levando em consideração as discussões apontadas naquele momento pela Divisão de Educação Pré-escolar (DEPE) da SME, foram mapeadas algumas influências de outras teorias de desenvolvimento e aprendizagem, que traziam, no seu interior, concepções de sujeito-criança e a própria concepção de desenvolvimento. Essas influências estavam também no interior de algumas teorias já existentes para a Educação Física escolar. Verificou-se que tais influências estavam respaldadas na Teoria Inatista, Apriorista, ou Maturacionista; na Ambientalista ou Empirista; ou ainda na simples combinação das duas anteriores (Inatista e Ambientalista) baseada na Psicologia da Forma ou Gestalt e no Interacionismo.

As produções da equipe da DEPE, a partir de uma reflexão através dos grupos de formação e das observações do trabalho que vinha sendo realizado nas unidades de Educação Infantil³, foram o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica. A escola infantil é entendida como um espaço sócio-educativo, e portanto, tem o dever de ampliar o universo cultural dos alunos, sendo um lugar de confronto entre as diferentes culturas. As funções da escola infantil são, então definidas como educar e cuidar. O cuidado é colocado como fundamental porque a criança pequena necessita do adulto para atender suas necessidades básicas; porém, cuidado não é o mesmo que assistência. Assistência pressupõe que o outro (o adulto) faça tudo pela criança, não a instrumentalizando nem intervindo para que ela adquira autonomia. A criança deve ser compreendida “como um ser humano social em processo de desenvolvimento. (...) Sua identidade depende de suas condições objetivas de vida, assim como da maneira pela qual vai significando as relações nas quais participa. (...) é, portanto, um sujeito ativo em seu processo de apropriação do conhecimento”.⁴

A partir de um esforço de aproximação entre a Educação Física e a Educação Infantil, buscou-se a apropriação da concepção sócio-interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, a qual estava amparada nos pressupostos eleitos para subsidiarem as discussões encadeadas pela SME para a rede de ensino do município⁵.

Esta apropriação foi necessária para a construção de uma nova práxis, o que permitiu compreender melhor as influências das metodologias e concepções das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, sustentadas na **Psicomotricidade**, no **Desenvolvimento e aprendizagem motora** e na **Recreação**, todas elas trazendo, de fundo, referências das abordagens de desenvolvimento e aprendizagem das respectivas teorias citadas anteriormente.

A partir desta constatação, foi necessário chamar atenção sobre essas indicações teórico-práticas surgidas, principalmente, a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se que os professores professoras apegavam-se a tais abordagens por falta de outras, ou em consequência dos próprios currículos de formação incorporados na Educação Infantil, levando toda uma bagagem respaldada em uma prática não pensada especificamente para tal segmento.

³ Está registrado, como exemplo dessa experiência, no Documento das Diretrizes curriculares para a Educação Física... (Grupo de Estudos Ampliado - NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis), uma descrição e análise de uma aula de Educação Física na Educação Infantil.

⁴ Florianópolis (1996). Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular, Educação Infantil..

⁵ O referencial mencionado acompanha os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico que pressupõe uma concepção de sujeito-criança, de educação e de sociedade, teoria esta, muitas vezes, não dominada pelos educadores.

A **Psicomotricidade**, por exemplo, legitimou-se como conteúdo da Educação Física escolar em contraposição ao modelo esportivo tornado hegemônico na escola, principalmente no que se relacionava à precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais, sendo esta incorporação respaldada pela legislação emitida pelo MEC (1980), que proibia a introdução desses alunos no ensino dos esportes na forma de competição/performance, antes da 5ª série. Para essa tendência, podemos apontar alguns pontos que achamos problemáticos na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, como por exemplo:

- ↗ vê no movimento humano, um instrumento de correção para possíveis problemas motores;
- ↗ enfatiza o trabalho individual, situação problemática para o contexto escolar (aula, interação coletiva e intenção pedagógica);
- ↗ busca a resolução de problemas cognitivos para outras áreas de ensino;
- ↗ secundariza a transmissão/apropriação dos conhecimentos próprios da Educação Física escolar;
- ↗ preconiza que a criança só assimila através das compreensões imediatas, não levando em conta os condicionamentos sócio-históricos, desprezando as experiências sociais.

O **Desenvolvimento e aprendizagem motora**, ao contrário, instalou-se como reforçador do modelo esportivo, como precedente, nessas primeiras séries, ao esporte de rendimento, sendo seus processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva. Alguns pontos problemáticos dessa tendência são:

- ↗ padrão ideal de criança (fases do desenvolvimento motor), legitimando o etapismo;
- ↗ forte tendência à otimização do rendimento motor, reduzindo a aprendizagem ao desenvolvimento das capacidades motoras - *visando o esporte* - e desconsiderando a totalidade do ser humano;
- ↗ corpo humano como grande processador de respostas a partir de estímulos variados, reduzindo-o a uma máquina de processar informações a nível neurológico;
- ↗ movimento humano como um mero deslocamento no espaço e no tempo como consequência de um conjunto de contrações musculares;
- ↗ características relacionadas ao Ambientalismo (informações do meio circundante) e ao Inatismo (estabelece etapas ideais para o desenvolvimento motor).

A **Recreação** é apropriada pela Educação Física a partir do modelo do “lazer” ou da “Educação Física informal”, aquela que acontece fora do âmbito da escola. Num primeiro momento, ela foi utilizada como conteúdo e método para o desenvolvimento das aulas de Ed. Física nas séries iniciais do primeiro grau e, posteriormente, houve uma transposição das práticas propostas nas séries iniciais para a Educação Infantil. Alguns pontos problemáticos são:

- ↗ uso instrumental do jogo com finalidades de ensinar algo externo a ele - ênfase no produto e não no processo;
- ↗ compensação do “cansaço” e “tensão” de sala de aula;
- ↗ uso de atividades lúdicas com finalidades pré-desportivas;
- ↗ atividades livres apegando-se inconseqüentemente ao caráter lúdico dessas atividades (caráter espontaneísta);
- ↗ perde de vista a especificidade pedagógica da Educação Física Escolar, pelo uso de atividades não significativas da cultura de movimento/corporal das crianças, através de jogos já prontos;
- ↗ uso de atividades lúdicas limitadas aos valores morais, que trazem de fundo o papel do lazer como solução dos problemas do coletivo e do contexto que as crianças estão inseridas.

Essas três tendências da Educação Física Escolar nas séries iniciais, aqui criticadas trazem uma perspectiva dualista de homem, dividindo-o em corpo (aspecto motor) e mente (aspecto cognitivo). Com isso, enfatizam um trabalho no desenvolvimento de habilidades motoras e na compensação do desgaste mental através de atividades físicas.

Rumo a uma nova práxis

Esta parte da apresentação contém uma das mais ricas etapas do processo de construção das *diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil*, pois a produção teórica da Educação Física não apresentava, com quantidade e qualidade, publicações que possibilitassem um processo mais maduro para novas produções. Portanto, para não reduzir a riqueza das discussões, ficaremos restritos a algumas colocações bastante sucintas.

Se desejávamos que a Educação Física se justificasse no interior do processo educacional, precisávamos compartilhar de uma outra compreensão de ser humano, de educação, de sociedade e de infância, diferente daquela que predominava, e que já foi exposta anteriormente. Acreditamos que a contribuição da Educação Física, para alcançar as proposições almejadas pelas reflexões e pelas experiências práticas vivenciadas no MRC, precisava contribuir na ampliação da leitura de mundo das crianças. Tomamos a brincadeira infantil como eixo norteador desta proposta pedagógica, pois, a partir desta, "a criança recria um mundo que a cerca e *apropria-se dos conceitos e valores de sua cultura através dos diferentes papéis sociais que assume e dos objetos que explora*".⁶

Partindo do pressuposto que a criança coloca-se na condição de construção de si mesmo no decorrer desse processo de "alfabetização", podemos explicitar o objetivo da Educação Física no interior da Educação Infantil e, para isso, algumas indicações importantes já estão postas no interior da Educação Física, tal como o entendimento do Coletivo de Autores⁷, ressaltando a expressão corporal como uma forma de linguagem, ao mesmo tempo em que é um patrimônio da humanidade. Por conseguinte, "o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de 'significações objetivas'. Em face delas, ele desenvolve um 'sentido pessoal' que exprime sua *subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações*".

Os fenômenos da cultura que se explicitam a nível corporal, são, também na Educação Infantil, a especificidade da contribuição da Educação Física. Para isso, é necessário ampliar a concepção dos fundamentos desses fenômenos culturais, entre eles a dança, os jogos, os esportes, a ginástica, as acrobacias, as artes marciais. Os fundamentos desses fenômenos parecem ser o significado que o movimento contém, a partir da intenção daquele que o realiza, e a sua orientação a partir das suas conseqüências sobre o meio. Um movimento pode, então, ser mais expressivo, comunicativo, criativo, explorativo ou comparativo⁸. No trabalho com a criança de 0 a 6 anos, essa é também uma indicação metodológica interessante, na medida em que possibilita que a criança compreenda o seu próprio movimento como uma marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade, caminhando no sentido da apropriação dos fenômenos da denominada cultura corporal, já sistematizados.

6 Florianópolis, op. cit. p.21

7 Metodologia do Ensino de Educação Física, 1992:62.

8 A esse respeito, Kunz (1994), Transformação didático-pedagógica do esporte, desenvolve algumas reflexões interessantes, ainda que mais voltadas ao Esporte.

Nessa perspectiva, apontamos alguns indicadores que devem nortear o planejamento e a prática pedagógica dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil⁹ como:

1- a brincadeira como eixo metodológico possibilita que as manifestações corporais das crianças encontrem significados pela ludicidade presente na relação que elas mantêm com o mundo;

2- o movimento como linguagem corporal, onde os movimentos corporais são, para a criança pequena, um meio de comunicação, de expressão e de interação social;

3- os objetos nas aulas de Educação Física: a criança, ao explorar tais objetos, está construindo significados que lhe são próprios e que, também, poderão constituir, dentro das intenções que o adulto propõe, um contexto de socialização num grupo de crianças na exploração de novas possibilidades de movimento;

4- o trabalho com registros nas aulas, onde a apreensão dos momentos significativos não ocorre sem que tenhamos uma forma mediadora do já vivido; o desenho, a mímica, a representação dramática, o recorte e a colagem e a construção de objetos são alguns exemplos dessas possibilidades de registrar os momentos vividos em aula;

5- o grupo e os princípios da solidariedade e cooperação onde o que se propõe é um trabalho prioritariamente voltado para as “trocas” entre essas individualidades, onde as interações sociais promovam, nas crianças, leituras de suas próprias vontades e de seus próprios limites individuais naquela convivência coletiva;

6- o trabalho articulado por projetos/tema: compreende-se a possível articulação entre os professores para a elaboração de planejamento sobre assuntos/temas que partam das situações que a criança está vivendo.

Tais indicadores vão ao encontro dos propósitos de uma prática pedagógica diferenciada. No processo desencadeado pelo MRC, acreditamos ter possibilitado aos professores e às professoras construir uma cultura de práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, destacando que:

↗ a criança compreenda seu próprio movimento como uma marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade - fenômenos da cultura de movimento/corporal já sistematizados;

↗ recusamos a homogeneização do desenvolvimento humano, fundamentando-nos nas contingências históricas, nas especificidades culturais e nas particularidades do percurso de vida dos indivíduos,

↗ a emoção corporificada é a primeira forma de comunicação que se estabelece com o mundo, o que ressalta a importância de um conhecimento aprofundado do movimento corporal no interior da Educação Infantil;

↗ os movimentos desenvolvidos no interior de uma brincadeira produzida pela criança estão vinculados ao nascimento de suas intenções e planos criados voluntariamente - apropriação da realidade que a cerca - de forma autônoma e criativa;

↗ o motor para as atividades da criança é a sua vontade de agir no mundo dos outros e dos objetos e ocorre principalmente na esfera imaginativa, onde a brincadeira traz conteúdos da visão que tem do mundo;

9 Ver GEA (1996). Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis - SC.

↗ precisamos deixar de lado a ênfase atual nas percepções visual, auditiva e tátil (posição mais passiva) e ampliar a oferta de atividades a partir de seu interesse significativo(papel mais ativo), dando ênfase ao movimento corporal.

Bibliografia:

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis - SC**: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis: o Grupo, 1996.

FLORIANÓPOLIS. **Educação Infantil**. In: Secretaria Municipal de Educação - “Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular”. Florianópolis, 1996.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUI, 1994.

Endereço: A/C: Vera Lúcia Amaral Torres. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos - Departamento de Recreação e Prática Desportiva - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - SC. - 88040-900

GTT.2.12. A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL

Valéria Sales Dos Santos e Silva^{1*}

Resumo: Analisamos o processo de construção da prática pedagógica na Educação Física que se vem realizando na escola pública, evidenciando suas relações determinantes com a construção do pensamento pedagógico e com as ações de Política Educacional. Utilizamos a perspectiva teórica de que a relação entre prática pedagógica e Política Educacional não está definitivamente acabada. Verificamos que a prática pedagógica inovadora emerge, contraditoriamente, dos debates em torno da elaboração da Política Educacional, dos cursos de formação acadêmica, dos processos de capacitação e das tentativas de superação dos problemas cotidianos. Emerge desse processo dinâmico e contraditório, a possibilidade histórica da consolidação da prática pedagógica na Educação Física na perspectiva da cultura corporal, identificada com o movimento mais amplo de luta pelo acesso e usufruto do conhecimento advindo das práticas da cultura corporal humana.

Embora o processo de investigação tenha se consolidado em cinco momentos (descritos na apresentação do trabalho – em anexo), que em seu conjunto expressou o movimento de "CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL", título deste trabalho, a lógica da exposição do mesmo será feita tendo-se como eixo, **quatro pontos principais**. São eles:

⇒ I - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O processo de construção do objeto de estudo desta pesquisa, **se deu a partir de três focos** que orientaram o percurso da investigação na perspectiva da produção de um conhecimento comprometido com a educação básica de qualidade.

O primeiro foco foi o **debate nacional**. Desde a sua introdução no sistema de ensino brasileiro até recentemente, o trato da Educação Física tem se dado a partir da sua compreensão como atividade física. Até então seu conteúdo era identificado, num determinado momento, predominantemente, com a ginástica, e em outro, com o esporte. Essas duas formas de expressão se tornaram dois grandes marcos de identificação da Educação Física na escola.

No entanto, a década de 80 foi marcada por um amplo movimento de questionamentos e reflexões sobre a Educação Física, numa tentativa de retraçar sua compreensão enquanto prática articulada às questões da organização econômica, social e política do País, buscando-se superar a perspectiva de disciplinar homens e incentivar a busca de medalhas, predominante até então², e, propondo-se que seus conteúdos, ao contrário de ficar restrito a, apenas, esses dois Temas citados, fossem buscados no amplo campo da cultura corporal humana, a exemplo da dança, das lutas, dos jogos, entre tantos outros possíveis.

Nesse contexto do debate nacional foi possível apreender que, uma nova forma de abordagem vinha-se construindo, simultaneamente como causa e consequência dessas amplas discussões em torno da natureza e da função social da Educação Física na escola.

1* Mestre em Educação. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco /Diretoria de Esportes/ Divisão de Educação Física.

2 Várias produções teóricas que possibilitam o avanço do conhecimento sobre esta temática vêm de autores de diversas regiões do País, como Ghiraldelli Jr., Lino Castellani, Valter Bracht, Paulo Medina, Carmem L. Soares, Celi Taffarel, Micheli Escobar, Faria Jr., Mauro Betti, dentre outros, nos quais buscaremos apoio para desenvolver este estudo.

O segundo foco foi o **debate estadual** pois, em Pernambuco, também se instalou um debate que, no entanto, não se deu isolado do debate mais amplo que permeou o contexto social nacional em torno das questões educacionais, particularmente na área da Educação Física. Isto foi significativo para nós, enquanto elemento que estimulou a curiosidade científica. Dentre os pontos do debate nacional em torno da Educação incorporados pelo governo estadual, destacou-se a discussão nacional sobre a Educação Física enquanto disciplina.

O terceiro foco foram as **nossas próprias experiências profissionais**. Enquanto professora de Educação Física da rede estadual de ensino, ao mesmo tempo em que assistíamos a debates em Congressos e Encontros nacionais, participávamos de Encontros Pedagógicos promovidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco, através do então Departamento de Educação Física e Desportos.

Iniciou-se aí um processo de "identificação" com os **pressupostos teóricos** que orientavam aquelas discussões. E, começamos, assim, a direcionar nosso interesse ao acompanhamento do debate em torno das questões ligadas à educação, especialmente aquelas diretamente vinculadas à prática pedagógica no âmbito escolar.

Essa abordagem feita à Educação Física enquanto área de conhecimento significou para nós, um marco diferenciador no avanço da reflexão crítica a respeito de sua função e significado no âmbito escolar e, mais ainda, de seu espaço no âmbito da Política Educacional, já que esse processo estava sendo gestado nas entranhas de um projeto maior. Tornou-se, assim, um aspecto relevante para orientar, na intervenção pedagógica dos professores de Educação Física, a busca dos elementos indicadores de uma prática pedagógica inovadora.

É nesse contexto do final dos anos 80 que se insere o processo de reflexão, redimensionamento e reestruturação da proposta curricular de Educação Física, articulado, por um lado, com a concretização das diretrizes educacionais do projeto político-social do Governo Estadual de Pernambuco e, por outro, com a produção teórica mais geral da Educação Física. No bojo desse processo mais amplo, o então Departamento de Educação Física e Desportos iniciou sua contribuição, "redimensionando a perspectiva pedagógica da Educação Física e legitimando-a como Disciplina Pedagógica que promove o acesso à produção histórico-cultural do homem em torno de sua própria expressão corporal" ³.

Poderíamos dizer que, neste momento, estavam sendo criadas as condições objetivas em relação a organização e normatização escolares e trato do conhecimento, as quais apontavam para modificações na estruturação geral da rede pública estadual a partir do desenvolvimento de uma política específica para a educação, em particular para a Educação Física.

Durante o processo de capacitação em serviço, que era a objetivação de uma das ações da Política Educacional, tornou-se possível constatar que a prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de diferentes regiões do estado não se apresentava de forma homogênea no que se refere à incorporação dessas novas referências. Por outro lado, também foi possível identificar experiências realizadas que podiam ser reconhecidas como indícios de mudanças na referida área.

Assim, toda essa vivência teórico-prática levou-nos a formular a **hipótese básica** deste estudo: a de que **existe um movimento de correspondência mútua entre Política Educacional e prática pedagógica escolar**.

⇒ II - O PROCESSO DA BUSCA

Desencadeou-se, a partir da hipótese citada anteriormente, todo um processo de busca. Dessa hipótese decorreram as seguintes questões: quais os nexos existentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física das escolas públicas estaduais de Pernambuco e a

3 PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. Departamento de Educação Física e Desportos. - Relatório 1987/1989. v. 1, p.1.

orientação de Política Educacional formulada para esta área, no período em estudo? A partir dessa questão, buscou-se, também, apreender quais os elementos indicadores de uma prática pedagógica inovadora.

Ao apreendermos como objeto de estudo, nesta pesquisa, a análise da prática pedagógica inovadora, entendida aqui como abordagem da Educação Física como disciplina, optamos pela compreensão desse fenômeno a partir da investigação da prática pedagógica dos professores de Educação Física enquanto objeto empírico, no qual consideramos possível apreender esse fenômeno em construção.

Nesse sentido, utilizamos, no plano teórico, a compreensão de que a ESCOLA é um espaço de luta no qual se dá a concretização dos projetos político-pedagógicos assegurados pelas intervenções da Política Educacional, bem como da prática pedagógica. Na escola, a prática pedagógica é uma das práticas sociais mais significativas, porque, na sua materialização, encontram-se os interesses e divergências da sociedade civil e política.

Procedemos à dinâmica de investigação adotando alguns passos metodológicos. A princípio, realizamos uma análise do contexto apreendido na realidade empírica, buscando-se ressaltar a particularidade do momento 1988 / 1991, no que diz respeito à relação entre a Política Educacional e a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco.

Enquanto unidades de análise gerais, os aspectos destacados para orientar a entrada no campo de pesquisa referem-se aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras no trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física e à maneira de as professoras interferirem na organização e na normatização escolares.

Essas três categorias gerais guiaram a construção dos instrumentos de pesquisa, ao mesmo tempo em que serviram de eixo orientados na análise da prática pedagógica escolar dos professores. Nesse sentido, optamos pela análise dos dados na perspectiva da abordagem qualitativa e adotamos a observação, a entrevista, o questionário e a análise documental como instrumentos de pesquisa.

No processo de sistematização dos dados foram arrolados os indicadores de apreensão da prática pedagógica inovadora na Educação Física objetivada nas unidades de análise específicas (conteúdo, tempo pedagógico, espaço pedagógico, material didático, concepção de exame médico, planejamento, avaliação) e outras categorias surgidas no percurso (formação profissional, capacitação, salário), que em confronto com as referências delineadas no plano teórico, possibilitaram uma nova síntese sobre a prática pedagógica das professoras de Educação Física, a partir de quatro enfoques: Educação Física no âmbito escolar / As condições de trabalho na escola / Questões normativas relativas à Educação Física na escola / Profissionalização e atualização.

⇒ III - OS RESULTADOS DA PESQUISA:

Entendendo que esse processo investigado é dinâmico e provisório, as considerações ora realizadas dizem respeito a apenas um determinado momento da concretização da prática pedagógica em sua relação com a política educacional, evidenciadas no momento histórico em que a pesquisa foi realizada.

Buscamos, assim, anunciar a dimensão do possível na escola pública, hoje, entendendo a escola como promotora de transformação social, não no sentido de alavanca, mas como um dos espaços onde se trava a luta nessa direção. No intuito de ultrapassar o nível da denúncia pretendemos, através do ato da investigação, indicar, **na prática pedagógica do professor de Educação Física, os elementos que apontassem para o trato da Educação Física enquanto disciplina**, evidenciando os aspectos que no cotidiano já se manifestam como potencializadores dessa prática inovadora, e, que hoje já apontam na direção de uma nova escola, um novo professor, identificados com esta nova prática.

- Verificamos que a concretização da prática pedagógica investigada não se vem realizando de forma isolada, nem desarticulada, mas contém ou incorpora elementos da Política Educacional que a determinam a partir de um processo que se constrói no movimento educacional mais amplo, e tem repercussão na prática do professor.
- Por sua vez, a Política Educacional também é influenciada pelo debate mais amplo em torno dessa prática, no momento em que, sustentada num novo referencial teórico, estimula o debate em torno dos rumos da educação no Estado, ao mesmo tempo em que vincula os problemas educacionais locais às questões nacionais, e estimula a reorganização escolar a partir de uma nova concepção de currículo escolar – currículo ampliado.
- Identificamos, assim, que existem, no âmbito das ações de política pública estadual, elementos que possibilitam a concretização de uma proposta pedagógica comprometida com as demandas da classe trabalhadora, como existem, também, esforços da parte das professoras no sentido da concretização de uma prática pedagógica inovadora.

Entendidos aqui como avanços mais significativos, identificamos, como principais indícios da compreensão da Educação Física como Disciplina:

- A mudança no referencial teórico que orienta as relações estabelecidas entre a sociedade política e a sociedade civil, com repercussão tanto na Política Educacional quanto na prática pedagógica; (a explicitação de um referencial teórico apoiado no materialismo histórico dialético: Plano Estadual de Educação / Proposta Curricular de Educação Física - PE).
- A mudança nas relações de poder entre professor e alunos no âmbito escolar (construção de uma relação dialógica – em processo);

"Quando a gente estudou era aquela calistenia. Aquele negócio, bem... E, hoje em dia, não. Aquele outro tipo de aula. Eu acho que é uma aula que visa muito mais o aluno. Seu desenvolvimento de modo global. A gente se aproxima até mais do aluno. Essa abertura que dá para o aluno até de ele opinar. Saber se a aula está sendo..., saber se está gostando da aula, se não... Essa abertura que há. Isso foi uma mudança. Eu acho que isso é um avanço".

"A cada ano reavalio o que concretizei do que estava no planejamento. Após análise das falhas, reorganizo meu planejamento, considerando as necessidades dos alunos".

- A construção de uma prática pedagógica interdisciplinar (em processo);
"Então vamos falar da experiência do (Desfile de Máscaras) do carnaval". (...) "Fui nas salas de aula, falei com a professora de arte, que a escola tem, para a gente esse ano trabalhar mais as duas juntas. Para que tenha (...) a interdisciplinaridade com as outras disciplinas. Eu acho que com a professora de artes é mais fácil para mim" (destaque nosso).
- A ênfase na apreensão do conhecimento sistematizado (dinâmico e provisório), extrapolando a questão do aprimoramento e do desenvolvimento das diversas capacidades e habilidades físicas em si, avançando em direção ao seu sentido/significado em relação às atividades concretas do universo da cultura corporal humana.

"As melhorias que eu acho são justamente... Segundo essa linha, alcançou muita coisa para melhor, como: o aluno não ter que esperar para fazer exame médico para começar a aula; o aluno não ter que (ficar sem) fazer aula porque ele é muito fraco no jogo de vôlei; o aluno não poder dançar porque ele não tem coordenação... Não, ele vai tentar fazer aquela dança e daí seguir. Não que ele vá seguir uma carreira de bailarino, mas, pelo menos, ele vai aprender a dançar.

(...) Acho que melhorou no sentido dos alunos ter(em) acesso a todas as modalidades de esporte, dança, ginástica... Pelo menos ele(s) saber(em) como conhecimento. Se eles vão ser desportistas depois, eu não sei, aí vai depender. Mas nesse ponto eu acho que melhorou" (destaques nossos).

Especialmente na área da Educação Física, avança-se mais significativamente:

1. A partir da elaboração da Proposta Curricular de Educação Física,
 2. A partir da implementação do processo de capacitação em serviço,
 3. A partir da ação de política educacional estadual que assegurou o acesso a essa disciplina aos alunos desde o Pré-Escolar até o 2º Grau, inclusive com atendimento especializado para pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas e nos Centros de Educação Física e Desportos (a exemplo do trabalho desenvolvido, atualmente, no Centro de Educação Física e Desportos Alberto Santos Dumont).
- Constatamos, que as professoras, embora estejam profundamente mergulhadas nas tentativas de resolução de seus problemas cotidianos, referentes ao acesso a espaço apropriado, a material didático-pedagógico necessário (ou, até, por estarem tão envolvidas nas suas próprias circunstâncias de trabalho), não percebem ou, pelo menos não citam, em nenhum momento, a necessidade de se articularem organizadamente com outros profissionais da área para conseguirem melhores condições de trabalho nas escolas públicas para a categoria como um todo através de reivindicações coletivas mediadas por instâncias representantes da categoria.
 - Identificamos alguns elementos como principais contradições desse processo:
 - 1) A falta de articulação / definição de um projeto político-pedagógico explicitamente elaborado pelo conjunto de professores,
 - 2) A falta de uma infra-estrutura nas escolas para o oferecimento dessa disciplina,
"O que eu acho negativo é que eles constroem, quando eu digo eles de um modo geral, você sabe quem é. Uma escola, por exemplo, como essa nova, Bartolomeu de Gusmão, que eu fui visitar. Procurei onde era a área de fazer o trabalho, não existia, não pensaram na Educação Física. Então a partir daí, eu acho que é um grande ponto negativo"... É não valorizar o espaço, não dar assistência a gente de trabalhar dentro do melhor espaço".
 - 3) A falta de articulação política das professoras junto a entidades representativas da classe trabalhadora, especialmente os trabalhadores em educação, para o encaminhamento da resolução de problemas que são comuns à categoria, particularmente os professores de Educação Física.
 - 4) A falta de uma prática com um eixo interdisciplinar. Ficam apenas no nível da integração entre disciplinas, e apenas o fato de trabalhar junto ou com conteúdos comuns não garante, ao nosso ver, a prática interdisciplinar.

⇒ IV - OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA:

- Compreensão dos Cursos de Formação de Professores e dos Programas de capacitações pedagógicas como elementos importantes na determinação da prática pedagógica escolar, que trazem a possibilidade histórica de contribuir como meios de ampliação e aprimoramento de práticas inovadoras.
- Reflexão sobre as Bases epistemológicas do processo de ensinar e aprender. As professoras descrevem, sabem, sentem a construção de uma nova prática pedagógica, mas ainda não conseguem apreender esse processo em suas implicações mais profundas, no sentido de romper com o paradigma ainda dominante de reprodução do conhecimento
- A percepção de que, no contexto da crise dos paradigmas da ciência contemporânea, a tendência reprodutivista já se mostra insuficiente no campo da explicação dos fenômenos das ciências humanas. No âmago dessa crise está surgindo o paradigma emergente ⁴, que entende o conhecimento na superação das distinções / dicotomias e revaloriza os estudos humanísticos.

4 SANTOS, Boaventura de Souza. - Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição, 1989.

- A compreensão de que a vivência, enquanto experiência imediata, por si só não representa tudo, mas somente na dialética com a teoria se torna um ato crítico, que favorece o avanço na compreensão dos significados reais da própria história, dos limites e possibilidades de contribuir para a construção da prática pedagógica inovadora, através da socialização e *confronto do conhecimento, enquanto um dos mecanismos de formação do homem em sua totalidade.*
- (Novas questões): Será que a mudança de metodologia, as novas atividades, o planejamento aberto à participação do aluno (elementos presentes na prática das professoras) são suficientes para respaldar a compreensão do processo de ensinar e aprender numa perspectiva inovadora? No nosso entendimento, esses elementos apontam caminhos para mudanças, sim, mas isolados não dão conta de transformações efetivas.
- (Conclusão) Nesse aspecto, fica claro que ainda há um longo caminho a ser percorrido pois, existe ainda hegemonia do paradigma positivista como um ranço permeando a prática pedagógica cotidiana das professoras de Educação Física. Por outro lado, nós vimos que elas anunciam um novo processo. Porém, tal anúncio da prática pedagógica inovadora ainda está estruturado no nível do senso comum.
- (Conclusão): Essa pesquisa nos levou à compreensão de que **a questão da inovação é um aspecto que merece destaque, pois não diz respeito somente à didática da sala de aula: é mais ainda.** Isso nos traz a reflexão sobre o próprio conhecimento. Há um movimento, em marcha lenta, na perspectiva do ensino da Educação Física com ênfase na produção do conhecimento, provocando no cotidiano escolar posições interdisciplinares.
- (Conclusão): As professoras anunciam e apontam elementos de uma prática pedagógica inovadora, mas elas ainda não têm uma visão globalizada e elucidativa em relação ao processo de construção do conhecimento, pois essa compreensão se constrói à medida que se constrói a prática interdisciplinar, que tem como eixo o projeto político-pedagógico da escola. Quer dizer, esse processo se constrói não somente a partir da Educação Física, mas a partir do conjunto das disciplinas curriculares.
- (Conclusão): Nesse sentido, ressaltamos, mais uma vez, a relevância do processo de capacitação como um dos momentos potencialmente mais ricos da construção de referências comuns para a totalidade dos professores da escola pública e como possibilidade de promover a articulação entre o que é específico – área de conhecimento de cada disciplina – e o que é geral – eixo teórico-metodológico que norteia o projeto político-pedagógico da escola pública.
- (Conclusão): Quanto ao papel do professor, ao nosso ver, eles têm aí um papel fundamental em todo esse movimento de construção da prática pedagógica, porque os mesmos são os agentes que concretizam as definições pedagógicas. Nesse sentido, representam uma grande força na escola na estrutura de relação de poder. A partir da sua autonomia relativa, os professores podem favorecer a questão da mudança, porque eles têm a condição de dar a direção da prática pedagógica.

É assim que, mesmo reconhecendo os fatores históricos e aspectos culturais que envolvem o professor, na escola, enfatizamos a importância de estudos que enfoquem o cotidiano destes, sua história de vida, para que se evidencie a força do individual no conjunto de esforços para a construção coletiva da prática pedagógica inovadora.

Desse modo, embora tenhamos desvelado uma prática pedagógica ambígua e contraditória, em virtude das possibilidades históricas que o movimento contraditório encerra, já se tem indicadores de uma prática inovadora baseada no acesso ao conhecimento específico da Educação Física, dentro do processo mais amplo de construção do novo saber, identificado com o acesso e usufruto das práticas da cultura corporal humana.

Referências Bibliográficas:

- APPLE, Michael. - Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Mauro. - Educação Física e Sociedade. SÃO PAULO: Movimento, 1991.
- BETTI, BRACHT, Valter. - Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- ENGUITA, Mariano Fernández. - A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GHIRALDELLI Jr. P. - Educação Física progressista - A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- GRAMSCI, Antônio. - Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MINAYO, M^a Cecília de Souza. - O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde. 3^a edição. Hucitec - ABRASCO, São Paulo - Rio de Janeiro, 1994.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - Plano Estadual de Educação, 1988-1991, Recife: Inojosa, 1988.
- _____, Secretaria de Educação de. - Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública. Recife, Coordenadora: Micheli Ortega Escobar, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Souza. - Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 2^a edição, 1989.
- SOARES, Carmem Lúcia S. et. al. (Coletivo de Autores). - Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- VARJAL, E. - Para além da grade curricular. Revista Educação em Debate. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), 1991.
- WEBER, Silke. - Democratização, educação e cidadania: caminhos do Governo Arraes, (1987-1990). São Paulo: Cortez 1991.

ANEXO APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tem como objetivo ampliar o debate sobre a prática pedagógica, especialmente, na área de Educação Física. O interesse crescente por este tema é um desdobramento das experiências vividas, ao longo do nosso percurso profissional, dentro e fora do âmbito escolar.

Partimos do pressuposto de que as práticas sociais se desenvolvem dialeticamente e nesse processo as ações político-pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo que modificam as relações da escola com o Estado, também sofrem as ações do Estado, que se materializam no conjunto das Políticas Públicas e repercutem até nas manifestações mais específicas, como o processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica dos professores.

O presente trabalho está constituído em cinco partes, que em seu conjunto, pretendem ser a expressão do processo de construção da prática pedagógica da Educação Física na perspectiva da cultura corporal:

No primeiro capítulo, situamos o processo de construção do objeto de estudo a partir do movimento mais amplo do debate nacional em torno da prática pedagógica da Educação Física e da inserção desse debate no âmbito da Política Educacional do Estado de Pernambuco.

Ainda neste capítulo apontamos os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a realização da pesquisa, que se procedeu a partir da vinculação do conhecimento com a realidade social, entendendo-se que esta realidade é construída historicamente pelos homens, como

resultado da sua relação com a natureza e consigo mesmos, mediada pelo trabalho enquanto atividade transformadora e pelo próprio conhecimento.

Buscamos definir três categorias gerais para investigação e análise da prática pedagógica – trato com o conhecimento, organização escolar, normatização escolar –, a partir da leitura de documentos relativos à gestão governamental de 1988 / 1991 e de produções teóricas locais e nacionais sobre o tema. Essas referências permitiram o levantamento de elementos indicadores da prática pedagógica da Educação Física como disciplina, bem como, subsidiaram a construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa – questionário, entrevista, observação, análise documental –, numa abordagem qualitativa.

No segundo capítulo, procuramos situar a prática pedagógica no contexto educacional, profundamente imbricado com o contexto cultural, político e econômico, com vistas a trazer elementos que contribuíssem para a compreensão / explicação dos mecanismos pelos quais a educação, ou, mais concretamente, a escola, tem contribuído para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes.

No terceiro capítulo, tentamos retratar o processo de construção da prática pedagógica da Educação Física como disciplina, com base na pedagogia Crítico-Superadora, no sistema educacional brasileiro, a partir do entendimento de que esse insere-se num processo mais amplo da construção do pensamento pedagógico brasileiro, face aos múltiplos determinantes de ordem social, política e econômica.

No quarto capítulo, procuramos identificar os indícios da prática pedagógica inovadora, em construção – no sentido daqueles elementos que rompem com a abordagem da Educação Física como atividade física no momento em que apontam para sua compreensão como disciplina do currículo escolar –, objetivados nas unidades de análise específicas, emersas do contexto da pesquisa: conteúdo, tempo pedagógico, espaço pedagógico, material didático, concepção de exame médico, planejamento, avaliação, formação profissional, capacitação, salário.

O desenvolvimento dos capítulos citados, nos trouxe subsídios que permitiram fazer algumas considerações que, ao nosso ver, possibilitam a ampliação das discussões que estão sendo postas em torno da prática pedagógica inovadora, especialmente, aquela que se realiza na Educação Física com a perspectiva de socialização do conhecimento sobre a cultura corporal humana.

Endereço: Rua José Sales dos Santos e Silva - Candeias, Jaboatão dos Guararapes - PE
Cep.: 54450-090

GTT.2.13. OS CONTRASTES DO AMBIENTE URBANO: ESPAÇO VAZIO E ESPAÇO DE LAZER

Ana De Pellegrin*

Resumo: Trata-se de um estudo comparativo de casos, que se constitui de uma combinação de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Tem como objetivo geral obter uma visão ampla da cidade e sua organização espacial, podendo fornecer subsídios para uma política de transformação do espaço urbano. Serão investigados aspectos como a importância do espaço vazio no ambiente urbano, as implicações do processo de ocupação do espaço urbano para o lazer dos habitantes, algumas tendências, já verificadas por alguns autores, como a saturação do espaço, em relação aos espaços e equipamentos de lazer, sua construção e utilização, as relações de grupos específicos, que têm o lazer como componente de formação, com o próprio espaço de lazer (privilegiando os interesses físico-esportivos por estarem em íntima relação com a Educação Física) e como são tratadas essas questões pelo poder público municipal. Este projeto conta com auxílio de bolsa mestrado da FAPESP.

APRESENTAÇÃO

A organização do espaço geográfico através da história mostra que existe uma ligação muito íntima entre “espaço” e “tempo”, onde os dois elementos chegam mesmo a se confundir um com o outro. Através do tempo, o espaço se constrói e esse mesmo espaço anuncia novos momentos, que vêm delinear outros contornos, num processo incessante. Relacionam-se ainda essas duas dimensões, com o ser humano que vive no espaço-tempo (como preferem tratar a(s) categoria(s) alguns autores entre os quais, Milton SANTOS, 1987 e Nelson C. MARCELLINO, 1983). Tornam-se inclusive duas referências básicas para as pessoas.

É possível perceber, através do desenrolar da história, que o espaço adquiriu vários significados nas sociedades humanas, sempre relacionados a diversos momentos do “tempo”. Embora o ser humano esteja habituado a conceber a realidade espaço-temporal que tem diante de si, apenas como presente, sabe-se que o espaço nada tem de fixo e imóvel. A realidade espacial é sim alguma coisa móvel e, fundamentalmente, dialética, exatamente porque está em íntima relação com o tempo e com a sociedade, sofrendo e provocando transformações dela/nela. Assim, referindo-se à temática do espaço, Roberto DA MATTA (1987:32) afirma que “o espaço confunde-se com a própria ordem social”. Ora, o que exatamente tem o “social” a ver com o “espaço”?

Percebe-se que as sociedades estabelecem relações de apropriação com o espaço, que incluem a demarcação, o controle, o poder. Outros autores referem-se ao tema, entre eles Michel FOUCAULT (1984:59), quando lembra que ao se tratar do espaço como algo fixo, imóvel e não-dialético, absolutamente separado do tempo “...que era rico, fecundo, vivo e dialético...”, não se percebia o componente de poder que estava ligado a ele.

Trava-se pois, um diálogo entre seres humanos e espaço, através do tempo, um diálogo carregado e impregnado de valores sócio-culturais. A relação que se estabelece entre “homem” e “espaço” caracteriza-se por uma movimentação constante, algo assim como uma discussão infinita, onde permeiam os valores e os momentos de uma determinada sociedade. A natureza dessa relação não poderia ser diferente, uma vez que ela é dialética.

Na sociedade contemporânea, urbano-industrial, o processo de ocupação do espaço envolve questões de poder. Na relação das pessoas com o espaço é possível verificar como se arma o jogo do poder sobre ele; enquanto a organização espacial urbana revela contrastes da

*Bacharel em Educação Física; membro do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Privadas Setoriais de Lazer, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, mestranda em Educação Física, FEF/UNICAMP.

organização social, podendo inclusive suscitar possibilidades de transformação nesta última. A organização espacial possui, portanto, um significado político na estrutura social, que está intimamente relacionado com o poder sobre o espaço.

A partir das relações envolvendo a sociedade e as dimensões “espaço” e “tempo”, o espaço urbano vem adquirindo contornos e contrastes próprios, que são elementos que o tornam mais perceptível aos nossos olhos. E da observação desses contrastes urbanos, verifica-se a existência de uma tendência para o “cheio”, ou seja, para o construído, edificado, para o saturado e para o lotado (Santiago BARBUY, 1980:11). BARBUY estabelece as “categorias” *cheio e vazio*. ao tratar das questões do espaço, enfatizando que, com essa tendência para o “cheio”, fica esquecida a questão da *espacialidade*, da existência do “vazio” - que representa a possibilidade para o encontro e o convívio humanos, entre diferenças e conflitos, podendo suscitar questionamentos e mudanças. O ser humano acaba vivendo na cidade, entre os “cheios”, que parecem dominar o espaço; não há espaço vazio, não há uma correspondência - e sim uma disputa - entre “cheios” e “vazios” na espacialidade.

Soma-se a esta tendência para a saturação espacial uma visão mercantilista do espaço urbano, ou seja, o espaço passa a significar mercadoria e investimento. A especulação imobiliária é, ao mesmo tempo, resultado e contribuinte dos desequilíbrios espaciais gerados em vários setores.

No caso dos **equipamentos de lazer**, dos espaços de convívio, parece haver uma tendência à “privatização”, isto é, os espaços de lazer, inclusive as áreas verdes e o lazer propriamente dito tornaram-se produtos do mercado. Como bem explicita M. SANTOS:

“Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens que deveriam ser públicos porque essenciais” (1987:48).

A situação é bastante grave quando se trata de espaços e equipamentos de lazer, pela falta de “ressonância social” da problemática (MAGNANI, 1984). O lazer não é entendido como essencial e, portanto, os espaços e equipamentos de lazer não costumam merecer a atenção necessária, nem lhes é atribuída a importância real numa política de administração urbana.

É nesse panorama que o “cheio” e o “vazio”, em uma oposição complementar, vivem no espaço urbano, impregnados de significados, trazendo certas implicações para a vida das pessoas, inclusive para o lazer enquanto esfera de atuação humana.

Essas implicações não se verificam apenas de maneira subjetiva, interferindo na relação indivíduo-ambiente ou grupos-ambiente. Percebe-se também um componente mais objetivo como a consideração da importância do espaço vazio pelas políticas públicas de administração da cidade. O “vazio” é um aspecto a ser levado em conta por parte de quem se propõe a modificar, adaptar, preservar, enfim a administrar o espaço urbano; é algo que diz respeito ao coletivo de cidadãos, que representa uma referência para quem vive, habita, se desloca...

O espaço de lazer possui aqui uma importância especial por caracterizar-se como espaço de encontro e de convívio. Alguns autores, como o arquiteto LE CORBUSIER, chegam a levantar possíveis soluções urbanísticas para as questões do lazer, relacionado às outras esferas da vida humana e aos problemas urbanos como o transporte, as áreas verdes, a distribuição da população, a necessidade de adaptação de certas áreas, os desequilíbrios ecológicos. Há, segundo Marlene YURGEL (1977:15), a necessidade de “reorganizar o ambiente urbano”, entendendo o lazer como “função urbana”.

A importância do espaço de lazer é manifestada ainda nas pesquisas realizadas por J.G.C. MAGNANI, tanto no ambiente urbano central como na periferia da cidade. É numa de suas pesquisas que ele estabelece a “categoria” *pedaço*, como sendo “um componente de ordem espacial a que corresponde uma determinada rede de relações sociais” (MAGNANI, 1984:137). Como demonstra o próprio autor, o “pedaço” é uma referência altamente concreta e estável para

qualquer grupo suscetível às crises do ambiente urbano. Significa um reconhecimento muito forte. É mais uma forma de se verificar a relação do indivíduo e dos grupos com o espaço, em especial, o espaço de lazer. E poderia se questionar aqui: como se estabelece e o que significa o “pedaço” no ambiente urbano marcado pela “disputa” entre *cheio e vazio*?

É possível que existam inclusive relações interessantes entre grupos aglutinados em torno de um interesse específico do lazer e o espaço. Tomando por base a classificação dos conteúdos culturais do lazer, apresentada por Joffre DUMAZEDIER (1980:111), interessam aqui, particularmente, os **interesses físico-esportivos**, por estarem em estreita ligação com a **Educação Física** e por possuírem uma relação bastante particular com o espaço. Essa relação pode ser compreendida através das tendências verificadas pelo próprio DUMAZEDIER, entre as quais um aumento da preferência das pessoas pelas “atividades esportivas ao ar livre”, praticadas em espaços abertos, inclusive no meio aquático, “em oposição aos locais fechados de uma cidade”.

A questão do espaço vazio nos remete ainda a uma outra reflexão. Antes porém de tratá-la, faz-se necessário lembrar que não se está considerando aqui o espaço vazio como espaço de “primeira natureza” (Rui MOREYRA, 1981:79-82), inclusive porque se acredita que esse tipo de espaço não existe mais na sociedade contemporânea urbano-industrial: todo espaço é de natureza social ou de “segunda natureza” (MOREYRA, 1981:79-82). A reflexão que se nos apresenta é que o espaço vazio pode representar um certo “perigo” enquanto um ambiente onde existe a possibilidade de questionamento e de transformação do que já existe e do que já vigora.

O “vazio” cria a possibilidade da reflexão sobre o espaço em si, tanto sobre o que já está construído como sobre algo que possa vir a existir: cede “espaço” para o conflito entre as idéias, permite o questionamento das relações entre sociedade e espaço. O “cheio” poderia até provocar questionamentos, mas ele já existe, já é e já está. Se provoca dúvidas é porque expulsa ou confina. Não oferece possibilidades reais de mudança porque teria que questionar a própria existência.

É exatamente onde não existe algo construído que as possibilidades de reflexão estão mais latentes e, por conseqüência, os questionamentos. O “cheio” não é imóvel, assim como o espaço como um todo não o é, mas carrega em si os valores de uma sociedade sem movimento e, portanto, estática. O “cheio” oprime e ofusca possíveis reflexões e conflitos porque já está “pronto”, se apresenta aos nossos olhos como sólido e “eterno” (DA MATTA, 1987:47-49). Não demonstra a necessidade de reflexão; ao contrário, nega-a.

E como tratar dessas questões na necessária reorganização do ambiente urbano e sua administração?

SÍNTESE DA BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Faz-se necessário aqui esclarecer alguns pressupostos que nortearão o trabalho de pesquisa.

Com relação ao entendimento de lazer, trabalha-se neste estudo com o conceito da “cultura, compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada - praticada ou fruída - no tempo disponível” (MARCELLINO, 1983). Entende-se ainda o lazer como um fenômeno historicamente situado, a partir de duas referências básicas: o processo de urbanização e a Revolução Industrial. Enquanto esfera de atuação humana, relaciona-se com o *tempo* e o *espaço*, pressupondo relações mais específicas na sociedade (contemporânea, urbano-industrial) como um todo.

O “**espaço**” possui uma importância essencial neste estudo, pois é através da análise de sua organização que se pretende obter conclusões acerca das especificidades do “espaço de lazer” e do “espaço vazio”. Acredita-se que o processo de “construção” do espaço urbano esteja estreitamente relacionado a questões de *poder* (Norberto BOBBIO e outros, 1989:), tendo em vista o desenvolvimento histórico.

Há um momento da história em que o espaço de “primeira natureza” (MOREYRA, 1981:79-82) deixa de existir, dando lugar ao espaço de “segunda natureza” ou “natureza social” (MOREYRA, 1981:79-82). Nasce então um controle político sobre o espaço, através do poder econômico, exatamente para que o processo de ocupação/construção do espaço como um todo estivesse em “correspondência” com o tipo de sociedade que vinha se construindo e que hoje se configura como “contemporânea-urbano-industrial”.

De acordo com os objetivos deste estudo, já explicitados, optou-se por analisar alguns aspectos da organização espacial na cidade de Campinas. Deseja-se conhecer, especialmente, algumas relações que se estabelecem entre sociedade e espaço urbano. É conveniente destacar aqui a forma como se pretende tratar desse conhecimento.

O estudo é fundamentado no materialismo histórico dialético (Paul de BRUYNE e outros, 1977 e Henri LEFEBVRE, 1979), considerando que o “sujeito que conhece” e o “objeto de estudo” são “ao mesmo tempo distintos e ligados” (LEFEBVRE, 1979:70-71), interação constantemente, incessantemente. Considera-se essa relação para o “ser humano”, que se coloca como um “sujeito-objeto”; é sujeito e, ao mesmo tempo, “objeto para outros sujeitos agentes” (LEFEBVRE, 1977:71). Assim, deve ficar claro que as relações a serem investigadas aqui serão encaradas dessa ótica, isto é, que elas são portadoras de uma natureza dialética.

Ainda com relação ao “materialismo histórico dialético”, há, segundo LEFEBVRE (1991:206), “um processo ligado à industrialização que estava se iniciando no tempo de Marx”. *Um processo específico, mas relacionado à industrialização, que é exatamente a urbanização.* LEFEBVRE (1991:206) coloca então que não foi possível a Marx, captar o significado e a importância desse processo. Não se deseja aqui realizar uma crítica ao pensamento marxista; ocorre que esse “detalhe” possui uma importância especial já que se deseja tratar de questões relacionadas à urbanização.

Nesse sentido, o autor constata ainda um importante papel desempenhado pela “vida cotidiana”, que acabou se tornando uma espécie de “motor” que faz com que a sociedade funcione. Os valores sociais e políticos são nítidos, fáceis de perceber na “vida cotidiana”, o consumo, a manutenção da ordem, a passividade, a “perfeita” engrenagem entre os “sistemas”.

É a partir disso que LEFEBVRE (1991:205-216) propõe uma mudança, que chamou de “revolução total”, onde seria imprescindível alterar significativamente os planos econômico, político e cultural. Esse último, em especial, já estava contemplado nos pensamentos de Marx, Lenin e Trotski, de alguma forma. Acredita-se que é possível uma atuação direta na “superestrutura” com vistas a provocar mudanças na “base” (*modo de produção*). Dentro da idéia de revolução cultural, Henri LEFEBVRE (1991:215-216) prevê a necessidade de “uma reforma e uma revolução urbanas”, onde haveria uma mudança no nível econômico, possibilitando alcançar o objetivo de que a produção tivesse como finalidade e sentido “a vida urbana, as necessidades sociais da sociedade urbana como um todo”. Ao mesmo tempo, está implícita uma alteração “política” da sociedade como um todo.

Uma “reforma urbana” é algo bastante significativo, que viria abalar as “estruturas da propriedade, do direito e da ideologia neocapitalistas” (que regem a sociedade contemporânea, urbano-industrial). Enfim, LEFEBVRE (1991:216) chega a falar da “cidade-lúdica”, da necessidade (implícita na revolução) de conceber o lúdico como obra, dar condições para ele no espaço-tempo, para que ele se estabeleça na cotidianidade e não esteja em oposição a ela.

Há ainda, no processo revolucionário proposto pelo autor, uma necessidade de se realizar a “reforma e revolução sexual”, que pressupõe, além da “igualdade política e jurídica das partes contratantes e interessadas”, no caso os papéis feminino e masculino, que se coloque fim à repressão e ao controle sexual exercido pelas instituições, pela “ordem moral e o terrorismo reunidos”: que esse controle não esteja simplesmente ausente mas que seja uma “questão dos interessados”. Esse aspecto da “revolução total” é particularmente interessante por tratar

diretamente de uma questão cultural ligada ao *corpo*, uma temática bastante própria da Educação Física.

Embora LEFEBVRE (1991:94-95) faça críticas interessantes à exacerbação do consumo, inclusive relacionado ao lazer das pessoas, o(s) conceito(s) de lazer que ele próprio estabelece deixa(m) à mostra alguns limites: ou é um “lazer integrado à cotidianidade”, que está marcado pelo consumo rápido e não permite a satisfação, ou é uma “espera da partida” em direção ao completamente diferente, um rompimento com esse tédio que o consumo exagerado e rápido parece acumular, “a vontade de uma evasão - o mundo, as férias, o LSD, a natureza, a festa, a loucura”. Acredita-se que esses aspectos possuam importância, inclusive para se buscar formas de reverter esse quadro, porém o conceito de lazer com o qual se trabalha aqui é algo mais amplo, já explicitado anteriormente. Por outro lado, não significa que se estaria desprezando pura e simplesmente os fenômenos detectados pelo autor.

Há um ponto de encontro no referencial teórico aqui adotado, entre as questões do lazer (enquanto uma esfera da cotidianidade ou da “superestrutura”) e o espaço urbano. Por isso, acredita-se que esse seja um referencial interessante para o estudo.

OBJETIVOS

A partir da problemática apresentada, pretende-se com este estudo:

- verificar a importância do espaço “vazio” no ambiente urbano;
- verificar possíveis implicações do processo de ocupação do espaço urbano e das tendências para o “cheio” para o lazer das pessoas na cidade;
- verificar como se estabelece o “pedaço” no ambiente urbano marcado pela “disputa” entre *cheio* e *vazio*;
- verificar como se fazem notar as tendências para a saturação do espaço especificamente nos espaços e equipamentos de lazer, em sua construção e utilização;
- verificar as relações de grupos específicos, que têm o lazer como componente de formação, com o próprio espaço de lazer, privilegiando os interesses físico-esportivos;
- verificar como é considerada a questão do espaço vazio e das tendências à saturação por parte do poder público municipal;

Investigando todos esses aspectos, o que se deseja é obter uma visão ampla da cidade acerca da organização espacial, podendo-se então fornecer subsídios para uma política de transformação, adaptação e preservação do espaço urbano e, especialmente, do espaço de lazer.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se constitui de uma combinação de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, cujas fases serão detalhadas a seguir.

Quanto ao modo de investigação, trata-se de um “estudo comparativo de casos” (BRUYNE e outros, 1977:228-232), a ser realizado na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, onde se pretende estabelecer comparações entre quatro bairros pertencentes a diferentes regiões da cidade. Esta, por sua vez, se encontra “dividida”, do ponto de vista administrativo, em quatro grandes regiões, a saber, *norte, sul, leste e oeste*.

Para a operacionalização da pesquisa bibliográfica, serão utilizadas as seguintes técnicas:

1- levantamento bibliográfico inicial acerca dos temas fundamentais do trabalho, no caso: *espaço, lazer e espaço urbano, organização espacial e sociedade, lazer e sociedade, construção e transformação do espaço*, a ser realizado no sistema UNIBIBLI-CD ROM.

2- seleção das obras levantadas através de análise textual.

3- interpretação das obras selecionadas e formulação das “hipóteses de trabalho”.

4- definição de “categorias” para a pesquisa exploratória.

A pesquisa documental (BRUYNE e outros, 1977:224-227) será desenvolvida através de um levantamento histórico do processo de ocupação dos bairros/regiões a serem estudados, utilizando as técnicas a seguir:

1- levantamento de documentos relativos ao processo de ocupação e transformação do espaço de cada bairro eleito para o estudo, a ser realizado junto à Prefeitura Municipal de Campinas.

2- análise e interpretação dos documentos levantados.

3- definição de “categorias” para a pesquisa exploratória.

Na pesquisa exploratória, a principal técnica de coleta será a “observação participante” (BRUYNE e outros, 1977:213-214). Além disso, de acordo com as necessidades verificadas no processo, poderão ser utilizados outros recursos complementares.

A técnica de amostragem a ser utilizada é não probabilística, intencional e por critérios de representatividade e acessibilidade, fundada na dialética da “ação-problema-reflexão-ação” (Dermeval SAVIANI, 1982:28-29), procurando englobar as quatro SARs, Secretarias de Ação Regional, das quatro regiões administrativas da cidade, conforme citado anteriormente.

Bibliografia:

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 23ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

ANDRADE, Manuel Correia de. Poder político e produção do espaço. Recife: Massangana FJN, 1984.

BARBUY, Santiago. O espaço do encontro humano. São Paulo: E.C.E., 1980.

BOBBIO, Norberto e outros. Dicionário de Política. Brasília: Ed. da UNB, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura na rua. Campinas: Papyrus, 1989.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DA MATTA, Roberto. A casa e a rua. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUMAZEDIER, Joffre. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: SESC, 1980.

_____. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva SESC, 1979.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Lazer e consumo cultural das elites. in: Rev. Brasileira de Ciências Sociais: Vértice/Anpocs, n° 06, vol. 03, fev/1988.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 4ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREITAG, Barbara. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez, 1987.

LE CORBUSIER. A carta de Atenas. São Paulo: Hucitec-EDUSP, 1989.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal e lógica dialética. 2ª ed..Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1979.

_____. A construção do espaço. São Paulo: Nobel, 1986.

_____. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.

MAGNANI, J.G.C. Festa no pedaço. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. “Lazer dos trabalhadores”.in: Revista São Paulo em Perspectiva, 2(3): 37-39: jul/set/1988.

_____. A rua e a evolução da sociabilidade. USP, Mimeografado, 1993.

_____. O lazer da população de origem migrante na metrópole. in: Travessia: Revista do Migrante, s/d.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e humanização. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. Subsídios para uma política de lazer: o papel da administração municipal. in: RBCE, n° 11, vol. 03, 1990
- _____. Lazer e educação. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1990.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. O lazer no planejamento urbano. São Paulo: FGV, 1975.
- MOREIRA, Ruy. O que é geografia. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PARKER, Stanley. A sociologia do lazer. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PATLAJAN, Thema. Urbanização e lazer. Cadernos de lazer, n°03, São Paulo: Brasiliense, s/d.
- PELLEGRIN, Ana De. O significado político do espaço: implicações para o lazer em condomínios - um estudo de caso. Monografia de conclusão de curso, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1995.
- RUSSEL, Bertrand. Elogio do lazer. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- SANTOS, Milton. Ensaio sobre urbanização latino-americana. São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. O espaço do cidadão. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. A natureza do espaço - técnica e tempo - razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 5ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- WEFFORT, Francisco C.. Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular. in: VALLE, E. e QUEIROZ, J.J. (org.). A cultura do povo. 2ª ed., São Paulo: EDUC, 1982.
- YURGEL, Marlene. Problemas da arquitetura contemporânea. Série Estudos, n°02, São Paulo: SESC, 1977.

Endereço: Rua Dr. Olímpio da Silva Miranda, 496 - Cidade Universitária II, Campinas/SP - 13.083-010

GTT.2.14. PLANEJAMENTO, GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL: CULTURA DE MASSAS OU CULTURA POPULAR ? CIDADANIA CULTURAL OU UMA CULTURA DA CIDADANIA ?*

Jamerson de Almeida **

Resumo: Na sociedade capitalista, a distribuição desigual dos bens culturais e a racionalização da cultura pela indústria capitalista, exclui a maioria da população, do acesso ao saber elaborado e destrói a cultura popular. Este fenômeno afeta a manifestações da cultura corporal principalmente através da Esportivização do Jogo (Castellani Filho) e da Espetacularização do Esporte (Peruzzollo 1992). Para democratizarmos a cultura através das políticas públicas, precisamos de uma cidadania cultural ou de uma cultura da cidadania ? Conforme o Programa de Governo da Frente Popular e Pernambuco 1994, "o processo de planejar e exercer a ação governamental pode constituir-se, num efetivo instrumento de mudança." Objetiva-se com o presente projeto, sistematizar um conhecimento acerca da gestão participativa, a partir da análise das contradições do governos Arraes (1994-1998), e apresentar proposições com vistas à democratização da cultura corporal.

Introdução

A cultura popular ou ligada ao popular vem sendo aviltada, num processo grave e perigoso para a nossa própria identidade nacional. Se um país invade e assola outro com tanques, mísseis e canhões, está assassinando o espírito e o corpo da nação invadida. Mas se o agride com a invasão branca da massificação, da vulgarização, da feiúra, da mediocridade, do gosto médio, está fazendo algo talvez pior, porque está aviltando a alma da nação agredida.
(Ariano Suassuna)

Diante da crise civilizatória que marca o contexto atual, mundialmente, a construção da cidadania plena deve balizar o horizonte de futuro da humanidade, se quisermos preservar a própria espécie humana na terra. A preservação ecológica, a ampliação e distribuição das riquezas, como possibilidade de humanização de homens e mulheres, torna-se fundamental.

A enorme concentração de riqueza, de poder, de conhecimento, de tecnologia, além de estar nos ameaçando de uma hecatombe, põe em questão os próprios modelos sociais e de conhecimentos predominantes (Hobsbawm, 1995).

Tais aspectos nos impulsiona ao amplo debate sobre a imperiosa necessidade da construção democrática. Nesse âmbito insere-se o conhecimento como elemento imprescindível, pois que, este - nos últimos decênios - além de ter se convertido na principal força de produção econômica, e ter modificado notavelmente a composição das populações dos países desenvolvidos, se constitui o principal fator para os países em desenvolvimento, ampliando ou reduzindo a possibilidade de convivência democrática numa sociedade de pessoas cidadãs.

* O presente texto apresenta as linhas gerais do projeto de pesquisa, de uma dissertação de mestrado, que está localizado na linha de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Políticas Públicas de Educação (NEPP) - denominada POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO- do programa de mestrado em educação da Universidade Federal de Pernambuco.

** Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

Ao contrário do que necessitamos urgentemente, do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, o que evidenciamos, sobretudo nos países do terceiro mundo, é a exclusão crescente da maioria da população. Este aspecto marca profundamente a crise da sociedade moderna, inclusive negando as idéias iluministas que orientaram a própria modernidade: “a libertação da humanidade através das luzes da ciência moderna”.

No decorrer do processo histórico e de construção do Estado moderno o setor da Educação, do Lazer e da Cultura, se constituíram enquanto espaços que manifestam a preocupação com a questão da socialização do Saber. São setores que em linhas gerais são responsáveis por políticas sociais com objetivos de regular, organizar e potencializar a produção, fruição e apropriação da cultura.

Considerando os setores supracitados, percebemos que no contexto atual, a exclusão social pode ser identificada, se observarmos a taxa de analfabetismo no Brasil, os baixo nível de ensino das escolas públicas, a desvalorização, destruição/diluição da cultura popular, o crescente aumento dos serviços de lazer nos setores privados (Bramante, 1992)

A divisão da cultura na sociedade moderna

Cultura segundo Chauí “(...) é o fenômeno pelo qual o sujeito se humaniza, criando sua existência social, política, econômica, intelectual, artística e religiosa.” Dessa forma, a cultura é atividade humana e o resultado desta, realizada por todos, numa determinada etapa histórica

No entanto, esse conceito amplo de cultura, acaba esbarrando nas formações da sociedade moderna, marcada pela divisão social em classes. Sobretudo numa sociedade capitalista, onde a produção cultural acumulada historicamente, isto é, as riquezas materiais e espirituais, são distribuídas de forma desigual.

Portanto é a partir da sociedade dividida em classes que se passou a elaborar a idéia de divisão cultural. Com isso passou-se a ouvir falar em cultura dominante, cultura dominada; cultura opressora, cultura oprimida. Seja qual for a expressão a idéia é que há um crivo na cultura que demarca a cultura formal/letrada e a cultura popular.

Na essência não há contradições intransponíveis entre a cultura erudita e a cultura popular. Essa é uma divisão condicionada pelas determinações históricas, das relações de hegemonia e distribuição das riquezas.

A **Cultura Popular** segundo Souza (1989), é tudo que pode ser produzido pela maioria da população, sob as relações de dominação. É a forma própria da classes populares expressarem sua condição de explorado. É um misto de experiência de vida das classes populares com a ideologia dominante. A Cultura Popular é o seu “folclore”, quase extinto. Na cultura popular está registrado o protesto contra suas condições de vida e de trabalho e o desejo de uma vida melhor. Encontra-se também a luta das classes populares, principalmente do segmento operário, pela sua emancipação.

Assim, Souza (1989) define Cultura Popular como segue: “(...) expressão de uma maneira de estar no mundo, com o mundo, como explorado/oprimido, enquanto classe, expressão de um mundo vivido, esperança de uma sociedade sem exploração/opressão, projeto de um futuro desejado, de um inédito viável.”(Souza1989, p.152).

Através da Cultura Popular os sujeitos oriundos das camadas das classes populares expressam a sua mais profunda relação com a natureza e com os outros homens, caracterizada pelo domínio do tempo, do espaço-lugar onde vive. Manifesta sua originalidade e lança-se com seu poder transformador da criatividade do seu desejo de ser. Porém, a Cultura Popular não é qualquer tipo de cultura, ela tem caráter nacional, pois emerge da influência dos problemas nacionais. Seu aspecto limitador está na pouca abrangência/totalização no conhecimento da realidade e dos mecanismo de exploração/dominação. Parafraseando Gramsci, o popular sente mais não sabe; o erudito sabe mais não sente.

A **Cultura dominante** parte do conhecimento sistematizado da realidade, da ciência e da técnica, entendida enquanto uma Cultura que tem supremacia sobre as demais formas. Portanto à serviço da dominação política e exploração econômica.

Nos tempos modernos são impostos a nossa cultura princípios racionalistas da lógica da indústria capitalista. Nesta ordem são controlados da mesma forma: coisas, pessoas, fábricas, escolas, desejos, trabalho, diversões (Pinto, 1993).

A indústria cultural, através dos meios de comunicação, vende a chamada **Cultura de Massas**. Esta representa a banalização da produção artística e intelectual, a serviço do capital e da difusão da ideologia dominante, contribuindo para mascarar e justificar as relações sociais. Portanto, uma Cultura destituída de vínculo com realidade alienada e alienante. (Chauí, 1995) Assim, as análises das ideologias ajudam a demarcar o terreno da cultura dominante e o da cultura popular

A sociedade capitalista, marcada pela distribuição desigual dos bens culturais e pela racionalização da cultura à lógica da indústria capitalista, acaba por excluir a maioria da população, tanto do acesso ao saber elaborado, a ciência e a técnica, quanto pela diluição/destruição das formas espontâneas da cultura. Resta para as classes populares as sobras da cultura, os "lixos culturais" popularescos, a cultura de massas, veiculadas pelos meios de comunicação, disfarçada de democrática trazendo a marca do patrocinador (Chauí 1995).

Os impactos da lógica capitalista sobre cultura corporal

O aprofundamento na história nos leva a compreender que o trabalho, enquanto atividade prática do homem impulsionada pelos desafios da natureza - desde ficar de pé até o refinamento do uso das mãos - "foi o motor da construção da sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza" (Escobar 1995, p. 93).

Como resultante da construção histórica da nossa corporeidade visualizamos, hoje, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com vários significados e sentidos, de ordem subjetivas que atendem as necessidades históricas do homem (lúdicas, estéticas, artísticas, místicas, agonísticas etc.) como o JOGO, a GINÁSTICA, a DANÇA, a MÍMICA, o MALABARISMO, o EQUILIBRISMO, o TRAPEZISMO, entre outras. (Coletivo de Autores, 1992)

Conforme Escobar (1995) não podemos definir essas formas de atividades simplesmente como "ações motoras", em função dos complexos e contraditórios sentidos - de natureza pessoal - e significados - de natureza social - que as envolvem, mas como expressão corporal como linguagem.

É nesse sentido que utilizamos a denominação "Cultura Corporal" para designar o "amplo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que se externalizam pela expressão corporal"(Escobar 1995, p. 94)

Tais manifestações da cultura corporal caracterizam-se, originalmente e essencialmente pelo domínio que o sujeito exerce sob o tempo, o espaço-lugar e seu desejo de ser. (Pinto 1993)

Analisando o impacto da modernidade na cultura corporal, o que constatamos, é mais uma vez a intervenção da lógica da industrialização capitalista, transformando tais manifestações em produto de consumo para ser vendido.

Isso pode ser representado pelo fenômeno da **Esportivização do Jogo** (Castellani Filho) e da **Espectacularização do Esporte** (Peruzzollo 1992).

O jogo de acordo com Pinto (1993), caracteriza-se pelo domínio que o sujeito exerce sob o tempo, o espaço-lugar e o seu desejo de ser. A esportivização do jogo significa a conversão do Jogo em Esporte institucionalizado, padronizado e pré determinado por uma força externa aos jogadores. A espectacularização do esporte é a expropriação do Jogo pela Indústria Cultural para

reproduzi-lo enquanto espetáculo para os outros. Troca-se o saber lúdico, o fazer lúdico pelo espetáculo presenciado ou reproduzido (pela TV, rádio, cinema, revistas etc.)

As formas de exclusão social, causadas pela expropriação das formas de Cultura Corporal estão articuladas com as questões como salários, urbanização dos espaços, educação, lazer, efetivo exercício da cidadania.

As expressões da exclusão social no lazer, que é um dos espaços para o acesso a cultura corporal, garantido pela Constituição de 1988 é evidenciada nos estudos de Bramante (1992), onde aponta que nos últimos tempos o lazer tem crescido no setor privado, o que significa o privilégio de uma minoria da população, questionando-se ainda o caráter educativo dessas práticas.

Trigo (1986), afirma que o lazer, a informação e a educação tem sido considerados mercadorias lúdico-culturais

E ainda Siqueira (1992), revela a exclusão ao lazer em duas vias: uma em que é representada pelos baixos salários do trabalhador, quando os tem, não permitem o acesso as atividades culturais lúdicas; outras representada pela diluição/destruição das formas espontâneas da cultura e particularmente o seu lado popular.

No que diz respeito ao acesso a cultura corporal, no âmbito escolar, o que atestamos é mais uma vez, o Esporte de rendimento - no lugar da escola - ditando as regras, os valores, as condutas, os códigos nas aulas de Educação Física, (Bracht 1992). Esse fenômeno é denominado por Castellani Filho por Esportivização da Educação Física. A exclusão social nesse caso acontece em função do caráter seletivo e elitista da Educação Física que privilegia os mais fortes, mais talentosos, mais ágeis, mais rápidos, etc. A Educação Física contribui para a desumanização do homem a medida em que incorpora os princípios racionalistas, da Indústria Cultural e Esportiva e do esporte de rendimento e de rendimentos. (Taffarel 1993)

Para Siqueira(1992), urge a necessidade da preservação da Cultura Popular-Nacional e da superação da distância entre cultura popular/cultura erudita e isto está condicionado pelas relações de hegemonia e o real exercício de cidadania.

"Nesse sentido é que se deve empreender a defesa da cultura nacional popular, de seus valores e de suas características, dentro da conjugação entre o geral e o particular, isto é, daquilo que tem validade universal em termos de cultura humana, e daquilo que guarda o traço brasileiro (...). A preservação das formas de expressão popular é tida como uma necessidade cada vez mais imperiosa. Como campo de manifestação da cultura nacional-popular, muitas modalidades de lazer espontâneo correm o risco de desaparecimento em decorrência das formas de crescimento desordenado das cidades, das formas especulativas de apropriação do espaço urbano e de intensificação da cultura de massas. " (Siqueira 1992 p. 63 grifo nosso)

Cidadania cultural ou cultura da cidadania ?

O enfrentamento da problemática da democratização da cultura nos remete a uma questão chave: ***precisamos de uma cidadania cultural ou de uma cultura da cidadania ?***

Considerando-se a ESCOLA enquanto locus historicamente privilegiado para a socialização da Cultura, e também da cultura corporal, socialmente produzida e historicamente acumulada (Saviani, 1992) e o LAZER, enquanto um espaço de práticas de atividades lúdico-culturais - realizadas no tempo não diretamente ligados a produção (Siqueira ,1992) - reconhecemos que tais instituições, entre outras, sob o controle do Estado hegemonicamente burguês, são portanto mediadoras da dominação e da exclusão social.

No entanto, as relações de exclusão social e exclusão cultural acima apontadas não acontecem livre de contradições e resistência. Neste campo, inserem-se movimentos de luta por uma cidadania cultural: acesso, fruição, criação de direitos de participação nas decisões relacionadas a política cultural, e por uma escola pública gratuita e de qualidade para todos. Isso materializa-se conjuntamente às pressões exercida pelos movimentos sociais populares emergentes das relações sociais, que reivindicam os direitos sociais dos cidadãos - trabalho, educação, habitação, lazer, saúde, etc. , lutam por melhores condições de trabalho de vida e pela construção de uma sociedade sem classes.

Como caminho para a construção democrática, Chauí (1989) aponta para a necessidade da construção de uma cidadania cultural, pela via de uma democracia participativa, através da qual as classes populares exerçam influência direta nas decisões políticas. Ou seja, a cidadania cultura só é possível através de uma nova cultura política, a cultura da cidadania.

A participação revolucionária significa "(...) a intervenção periódica, refletida e constante nas decisões políticas. O direito de tomar decisões políticas, de definir diretrizes políticas e torná-las políticas sociais efetivas, isso é participação. Por isso disse que socialismo e democracia são inseparáveis."(Chauí 1989, p.56)

Dessa forma, para a sociedade civil exercer o controle da sociedade política faz-se necessário a instituição de mecanismos que possibilitem a "participação revolucionária". É necessário, principalmente no caso brasileiro, um Estado com outras características.

Neste sentido Frigotto (1995), diante dos postulados neoconservadores/neoliberais, frente a crise do Estado de bem-estar Social - na apologia da minimização do Estado (minimização da esfera pública) -, defende a necessidade das novas forças políticas da classe trabalhadora lutar pela ampliação da esfera pública do Estado e capacitar-se para controlar a gestão do fundo público.

Dessa maneira, a classe trabalhadora lutará para garantir o acesso aos direitos históricos dos cidadãos, dentre eles o de apropriação dos bens culturais: a cidadania cultural. É notório que esse acesso tem relação com a democratização de todos os âmbitos ou instituições com essa função social: educação, saúde, lazer, rede de comunicações.

É nessa perspectiva que torna-se imperiosa a intervenção das organizações populares ou Movimentos Sociais Populares, os Partidos da Classe Trabalhadora e seus aliados. Com base na autonomia, contribuindo para a construção da cultura da cidadania e da cidadania cultural, através do controle da escola pública e do lazer, enquanto espaços para o "cultivo de cidadãos" coletivos engajados com a transformações sociais, e de acesso aos bens culturais produzidos socialmente.

Para colocar as políticas para educação, cultura e esporte & lazer a serviço dos interesses populares, faz-se necessário a construção de **POLÍTICAS PÚBLICAS** a partir de formas **PLANEJAMENTO** e **GESTÃO** verdadeiramente participativas, através do diálogo com os sujeitos populares nos conselhos escolares, nos grupos de cultura etc. (Souza 1989). A aproximação dos intelectuais comprometidos com a luta popular e as lideranças dos movimentos sociais organizados é imprescindível para a construção de uma nova cultura popular. Isso se estende para o âmbito do Lazer.

Atualmente podemos vislumbrar em vários locais do Brasil forças políticas que discursam em favor das classes populares, no poder. No Brasil inteiro podemos identificar governos do Partido dos Trabalhadores a nível municipal e estadual, vários movimentos sociais a exemplo do MST além dos grupos e centros de cultura, que realizam estudos e formulam propostas de políticas públicas com vistas na democratização da cultura.

No estado de Pernambuco o governo da Frente Popular, liderada pelo governador Miguel Arraes - o qual atravessa a terceira gestão no governo do referido estado, sendo inclusive vítima do golpe militar de 64 - é um dos vários que discursam pelo popular, e defendem o

planejamento e a gestão participativa, o diálogo com os movimentos sociais no processo de implementação de políticas sociais para o estado.

Conforme podemos constatar no PROGRAMA DE GOVERNO da FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO - Proposta para discussão - de Setembro de 1994, "o processo de planejar e exercer a ação governamental pode constituir-se, por si próprio, num efetivo instrumento de mudança.", portanto,

"(...) a consulta à sociedade, num processo de planejamento e gestão participativa é uma das metas do processo de governo que aqui se inicia." "Fica registrada, portanto a preocupação de se promover o uso de metodologias apropriadas que sensibilizem e preparem os agentes do planejamento e da administração, quer sejam integrantes do governo, quer sejam representantes da sociedade, para que possam progredir decisivamente no sentido de vencer os grandes desafios aqui citados, o da consagração da gestão participativa(...)" "a mudança, portanto deverá basear-se na própria forma de pensar e participar." (PROGRAMA DE GOVERNO da FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO - Proposta para discussão - de Setembro de 1994)

Quanto aos programas setoriais de Educação, Cultura, Esporte & Lazer o governo de Pernambuco apresentou proposta de políticas no sentido do cumprimento de um "direito social básico" e da democratização da cultura.

Objetiva-se com o presente projeto investigar o processo de planejamento e gestão de políticas pública ligadas a cultura e especificamente a cultura corporal, no sentido de sistematizar um conhecimento crítico acerca dos processos de gestão, a partir da análise das contradições existentes nas gestões de governos que "discursam" pelo popular (governo Arraes 1994-1998), evidenciando as possibilidades de superá-las, e apresentando proposições para construção da gestão participativa com vistas à democratização da cultura corporal.

O problema que orienta tal objetivo é: *o processo de planejamento e gestão participativa anunciada e materializada no governo Arraes (1994-1998) contribuem efetivamente para democratização da cultura corporal ?*

Com base nos objetivos proposto e no problema central estamos realizando uma fase exploratória para uma melhor delimitação do nosso objeto de estudo que demanda os seguintes procedimentos: levantar e selecionar documentos e materiais produzidos referentes às programas/projetos que caracterizem políticas públicas nos âmbitos da educação , esporte & lazer e cultura ligadas à cultura corporal; identificar os sujeitos participantes do planejamento e gestão dos programas; analisar a questão da democratização da cultura em relação com o contexto da globalização da economia; investigar a questão da relação entre cultura popular e cultura de massas; estudar o discurso da participação segundo os projetos neo-liberais e socialistas.

Tais procedimentos nos permitem responder as seguintes questões de investigação: como acontece a gestão das políticas públicas que objetivam a democratização da cultura corporal ?; quem são os atores que participam da gestão ?; qual a perspectiva de participação e como acontece a participação dos sujeitos populares? que lógica orienta as propostas dos atores ?; que propostas predominam na gestão ?; quais as características essenciais das ações implementadas pelas forças sociais populares no sentido da democratização da Cultura, e especificamente da Cultura corporal ?; qual o lugar da cultura popular no interior de tais políticas ?; com que projeto de sociedade estão sintonizadas a políticas relacionadas com a cultura ?

Com este estudo pretendemos contribuir para alteração dos processos de produção, desenvolvimento, socialização da cultura, através da alteração das relações entre o Estado e a sociedade civil, principalmente no que diz respeito à participação das classes populares. A

preservação das manifestações populares, nesse âmbito faz-se imprescindível, pois significa a preservação da memória de um povo, assim como, a possibilidade do desenvolvimento da Cultura Popular-Nacional.

Bibliografia:

- BRAMANTE, A. C. **Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos.** In: MOREIRA, W. W. Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas - SP: Papirus, 1992.
- BOBBIO, N. **O marxismo e o Estado.** Rio de Janeiro: Graul, 1979
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995
- GENTILE, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidades total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos. O breve século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola.** Campinas: Papirus, 1993.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MINAYO, A.C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 1992.
- KUENZER, Acácia *et al.* **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.
- PINTO, Leila. **Uma leitura do pensamento de Paulo Freire sobre recreação/lazer.** In revista. Brasileira de Ciências do Esporte. Vol 14 n. 02. Maringá - PR: Imprensa Universitária . UNIJUI
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras Aproximações.** São Paulo: Cortez, 1992.
- SIQUEIRA, Juliano. **Fundamentos para uma política cultural.** In Princípios, n 25. São Paulo: Editora Anita Garibaldi
- SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução.** São Paulo: Cortez, 1987
- WEFFORT, F. **A cidadania dos trabalhadores** In: LAMOUNIER, B. Direito, cidadania e participação. São Paulo: Bao, 1981

GTT.2.15. EDUCAÇÃO FÍSICA & QUALIDADE DE VIDA: UM RELATO DE COMPETÊNCIA NA VIA DA ESFERA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO E SAÚDE.

Aloisio Jorge de Jesus Monteiro*

Resumo: Este trabalho visa relatar uma ação alternativa em educação e saúde no campo da Educação Física, no âmbito da esfera Pública, através de um convênio acadêmico-científico pela via da extensão universitária, entre duas Instituições de Ensino Superior Públicas, quais sejam: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na tentativa de comprovar e referendar, a necessidade de incremento e apoio a diversos programas e projetos na via da Esfera Pública. Este projeto, desenvolvido no Hospital Escola São Francisco de Assis (HESFA), da UFRJ, visa identificar ações pedagógicas, através da atividade física, que subsidiem a construção de uma visão crítica dos ajustes neoliberais privatistas das políticas vigentes, bem como, as alternativas democráticas possíveis e a defesa da prioridade do desenvolvimento de ações nas Políticas Públicas em Educação e Saúde.

I - INTRODUÇÃO

"A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo(...) mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então coringas desse jogo." (M. Enguita)

Nos dias de hoje, o desmantelamento do Estado e da Esfera Pública, vistos como os grandes responsáveis de todos os males sociais e econômicos que afligem a humanidade, é uma realidade. As instituições político-democráticas caem em descrédito, permeadas pela ineficiência e corrupção. O discurso neoliberal, neste contexto, apresenta tais fatos desvinculados da própria dinâmica capitalista, onde as políticas aparecem dissociadas das relações econômicas que as regem e vinculadas a toda sorte de miséria humana. Enquanto isso, surge a livre iniciativa como a grande "tábua de salvação" da economia, da sociedade e da democracia mundial.

O intuito de vincular a educação, e por conseguinte a educação física, ao projeto neoliberal, demonstra o importante papel estratégico que esta área do conhecimento representa na luta pela manutenção desta hegemonia. Por um lado, há a intenção estreita, da vinculação do sistema educacional aos objetivos específicos da preparação para o trabalho, e de outro, a vontade clara, da utilização da educação, da educação física e da produção de conhecimento, como transmissora da ideologia da Esfera Privada e do Livre Mercado.

"A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria, nem em organizar a educação em forma de mercado, mas tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aulas, de acordo com o esquema de organização do processo de trabalho." (T.T. da Silva, 1994, p.20)

*Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professor do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), do Instituto de Educação (IE), da UFRRJ; Membro da Equipe Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional (NEPPE), do DPTE/IE/UFRRJ.

Com certeza, a luta pela hegemonia do projeto neoliberal, não se restringe ao campo educacional, mas a Universidade Pública brasileira - e com ela a política de formação de professores - representa, de forma concreta, um lugar estrategicamente privilegiado na conquista deste projeto ideológico, e que sem dúvida, o que está em jogo é uma nova ordem de representações sociais.

Neste sentido, a chamada Gestão da Qualidade Total deve receber de nossa parte, uma atenção especial de análise, no intuito de desvelarmos as "armadilhas" que o próprio termo nos convida. Que significa "qualidade"? De que "qualidade" estamos falando? Apenas da qualidade econômico-administrativa-financeira, baseada no modelo japonês toyotista? Ou, numa qualidade de gestão organizacional que considere, verdadeiramente, uma melhor educação, saúde e condições de vida para a população em questão? E, se na atualidade existe uma palavra em moda, esta é sem dúvida, "qualidade".

"A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. (...) E em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com os seus interesses; os que querem diminuir as diferenças(...) e os que querem aumentar as vantagens(...)." (Enguita, 1994, p.96)

De forma alguma, pretendemos aqui, negar o conceito de qualidade como uma meta necessária. O que se intenta, é uma aproximação crítica e consistente acerca desta questão, que nos leve à identificação do caráter ideológico do discurso neoliberal sobre qualidade, bem como, o núcleo conservador desta "nova" retórica. Buscamos desvelar e discutir a "face oculta" do conceito neoliberal da G.Q.T. e afirmar, através de nosso trabalho acadêmico-científico, realizado por duas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - o falso dilema atual entre o Público e o Privado, onde este passa a ser visto como sinônimo de modernidade e aquele de atraso. Esta falsa contradição, traz no seu interior a intenção de deslocar o sistema econômico que rege nossa sociedade, isto é, o sistema capitalista de produção, do centro da discussão contemporânea, na medida em que esta centraliza o embate na esfera do Público versus Privado.

De que conceito de qualidade falamos, quando por exemplo, numa escola e/ou num hospital público, onde a falta de material pedagógico e/ou médico-cirúrgico é visível; onde os salários e a qualificação profissional, devido à ausência de uma política de pessoal consequente, é precária; e onde os rebocos de tetos e paredes caem literalmente sobre as cabeças de profissionais, estudantes e/ou pacientes, e ainda assim, encontramos em diversos setores destas instituições, um trabalho competente e que responde as necessidades da população que a procura. Como desqualificar o Público, quando todos (comunidade acadêmico-científica e sociedade civil) temos consciência da relevância dos trabalhos científicos produzidos no campo da tecnologia; da saúde; das ciências humanas, sociais e filosóficas; das ciências agrícolas; do urbanismo; da defesa ambiental; etc. pelas Instituições Públicas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Podemos nós, desqualificar a produção destas instituições somente pelo fato destas sofrerem um processo semelhante de agonia de seu "corpo" físico? Ora, na realidade, de quem é a responsabilidade pelo sustento e manutenção deste "corpo"? Não estaria o "Sr. Público" sofrendo do "mal das análises gerais e parciais", por alguns setores de suas atividades fins? Devemos então, levantar as bases concretas desta discussão e identificarmos, de forma consequente, as intenções e

responsabilidades deste faso dilema. Não nos esquecendo também, daqueles que realmente lucrarão com o desmonte do patrimônio Público.

II - Educação, Educação Física e Políticas Públicas: por uma opção de classe.

Diante deste novo quadro de globalização planejada, onde um processo de regulação social em nível mundial se dá de forma acelerada - que nada mais é do que uma nova forma encontrada pelo capital de fazer valer o seu processo cumulativo através da conquista de novos mercados de produção e de consumo - a educação física, enquanto parte da educação, tem um importante papel a desempenhar na sociedade, na medida em que este projeto de *regulação social mundial* ao propagar e vender o "moderno", o "novo" e a "felicidade eterna", acaba por esconder em suas entranhas a dor, a violência, o individualismo, a discriminação, a miséria, a fome e a guerra, entre tantos outros. O capital ao realizar, de forma cada vez mais acelerada, a condição efêmera de seu mundo, produz simultaneamente sua própria contradição, ao gerar de forma alarmante, um enorme contingente humano que se vê reduzido a um "*não-lugar*" social.

E é exatamente neste momento, que a educação de uma forma geral, e a educação física de modo particular, ao buscarem formas de atuação no interior da *Esfera Pública*, junto a esta população que se encontra cada vez mais reduzida a este "*não-lugar*", assumem concretamente uma opção de classe, criando alternativas à atual política de privatização e exclusão social.

Consciente, como nos diz Walter Benjamin, de "*sua tarefa de escovar a história a contra pelo*", a educação física, mais do que nunca, precisa resgatar sua memória (passado), desviar sua trajetória histórica de frequente associada do poder¹, e apresentar um projeto (futuro) de classe que defenda, resista e reinvente a *Escola* e o *Espaço Público* em contraposição ao modelo privatista, e que responda, no seu campo específico, às necessidades desta grande população humana colocada às "*beiras*" do social, fruto deste projeto político neoliberal.

É neste sentido que o *Projeto Integrado de Educação Física & Qualidade de Vida (QUALEFIC)*, Coordenado pelo Professor *Aloisio Jorge de Jesus Monteiro*, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desenvolvido no Hospital Escola São Francisco de Assis (HESFA) da UFRJ, vem buscando através da atividade física, identificar ações pedagógicas, no campo da Educação Física, que subsidiem a construção de uma visão crítica dos ajustes neoconservadores das políticas vigentes, como também, as alternativas democráticas necessárias, a partir da formulação de um conceito de cidadania por parte de estudantes universitários e clientela externa, em atendimento no programa.

III - QUALEFIC: um breve histórico.

O Projeto Integrado de Educação Física e Qualidade de Vida (QUALEFIC), é uma ação conjunta, através de um acordo acadêmico-científico, entre duas Instituições de Ensino Superior Públicas, pela via da extensão universitária.

De um lado temos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através do Prof. *Aloisio Monteiro*, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação; e de outro a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com duas vertentes: a primeira com a coordenação do Prof. *Alex Pina*, do Departamento de Ginástica, da Escola de Educação Física e Desportos; e a segunda com o Hospital Escola São Francisco de Assis (HESFA), local onde o Trabalho é desenvolvido.

O HESFA, surge há dez anos atrás, como fruto de um processo de luta da universidade pública (UFRJ) contra a instituição CEPAIMC, mantida por organismos norte americanos de financiamento, e que se dizia um centro de estudos, pesquisa e apoio a mulher e a criança, mas

¹ Ver - GHIRALDELLI, P. - Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. Referências na Bibliografia.

que na realidade se constituía como uma instituição de controle natal, de pesquisa de métodos contraceptivos e de esterilização, objetivando resultados, nestes campos de pesquisa, para o 1º Mundo.

Ao reincorporar este espaço físico ao seu patrimônio, a UFRJ, acaba por institucionalizar o HESFA como primeiro Hospital Escola Universitário ligado e dirigido por uma escola de enfermagem - Escola de Enfermagem Ana Neri (EEAN). Este hospital determina então, que a política por ele implementada, deveria ser de caráter diferenciado das demais unidades hospitalares da região, e começa a desenvolver uma série de atividades alternativas, tais como: acupuntura, moshabustão, yoga, shiatsu, relaxamento, homeopatia, terapia familiar, ginástica, etc... projetos voltados para a população marginalizada e de baixa renda do Rio de Janeiro, quais sejam: meninos de rua, prostitutas (Vila Mimosa), mulheres gestantes de baixa renda, 3ª idade, testagem anônima HIV/Aids, mulheres trabalhadoras, entre outros. Sendo que a grande maioria dos atendimentos realizados no HESFA, são de pessoas residentes na baixada fluminense e com baixo poder aquisitivo.

Em março de 1992, os professores *Aloisio Monteiro e Alex Pina*, iniciam a fase experimental de diversas atividades na área da Educação Física e do Lazer, visando o desenvolvimento de uma prática que desse conta desta realidade. Depois de diversas ações, com os mais variados grupos e clientelas, em março de 1996, os dois professores resolvem delimitar o seu trabalho ao grupo de mulheres trabalhadoras e de 3ª idade, para em 1997 ter o projeto do QUALEFIC aprovado na UFRJ e caminhar rumo ao acordo interinstitucional.

Nos anos de 1994 e 1996, o Prof. *Aloisio Monteiro*, em busca de novas referências para seu trabalho, realizou duas viagens para a Índia, passando por Roma, Londres, Oxford e Amsterdã, visitando vários Centros Alternativos ligados à concepção oriental.

Tentando articular este conhecimento oriental com a realidade ocidental, foi iniciado, ainda no ano de 1996, por este professor, um trabalho de yoga no grupo de mulheres e no da 3ª idade, sendo esta atividade muito procurada por parte da comunidade e hoje contando com vários estudantes de educação física da UFRJ, que já começam a caminhar no sentido da incorporação deste trabalho.

O Hospital Escola São Francisco de Assis é dividido em 5 unidades: Unidade de Cuidados Básicos (UCB), Unidade de Internação (UI), Unidade de Testagem Anônima do HIV/Aids (UTAS), Unidade da 3ª idade (UnTI) e Unidade de Reabilitação (UR). A Unidade de Reabilitação, a qual o projeto é ligado, vem a algum tempo detectando a diminuição do índice de reincidência crônica por parte da maioria das pessoas atendidas no projeto, ou seja, a diminuição da procura de atendimento ambulatorial daquelas pessoas que por diversos motivos voltam a acusar periodicamente os mesmos sintomas tratados.

Em virtude da grande instabilidade vivida por toda a sociedade, como consequência da política atual, cresce em nível assustador a quantidade de distúrbios físicos e orgânicos de fundo emocional. No Rio de Janeiro a procura por este tipo de trabalho aumenta quase que na mesma proporção, sendo este, inaccessível, na grande maioria das vezes, para a população de baixa renda, por se tratar de um campo, que pelos menos no Rio de Janeiro, se volta quase que exclusivamente para as camadas médias e altas da população.

Este trabalho busca também, enquanto método, discutir as questões emergentes da sociedade, objetivando a construção de um conceito de cidadania que parta da realidade e dos problemas concretos que afligem diretamente cada um dos envolvidos.

É neste sentido que entendemos que o professor de educação física não pode ser somente aquele que entende e compreende sua atividade afim, como se ela fosse um compartimento estanque no mundo.

É necessário que rompamos com a visão positivista de neutralidade, e entremos no “jogo”. É urgente que professor de educação física construa uma visão de mundo e se posicione perante a história, diante de seu tempo.

IV - CONCLUSÃO

Neste fim de século, várias argumentações vislumbram uma nova era, onde acabaremos por superar a própria modernidade. Várias categorias buscam nomear e qualificar este “novo” tipo de sistema social. Terminologias como “*Sociedade de Informação*” e “*Sociedade de Consumo*”, sugerem que chegamos ao final dos tempos modernos, e somos como que arremessados para o interior de uma “*Sociedade pós-industrial*” e “*pós-moderna*”.

A compreensão desta imensa teia que tece a sociedade atual, deve se dar de forma urgente pelo profissional de educação física, para que este possa de forma clara e objetiva, se posicionar em relação a uma produção de conhecimento em educação física que se contraponha à política privatista do ideário neoliberal. Ou seja, através de sua intervenção, enquanto sujeito histórico, o professor de educação física deve produzir uma ação que resgate a dignidade de seu campo do saber e do próprio *Espaço Público*.

A falsa contradição entre *Público* e *Privado*, onde o *Privado* passa a ser visto como sinônimo de modernidade e o *Público* de atraso, têm como meta o descompromisso do Estado em relação aos seus deveres enquanto responsável pelas Políticas Públicas da nação brasileira. Vimos de perto o recente processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde a política neoliberal de Estado-Mínimo, levou a União ao quase total descompromisso com a educação nacional, desconsiderando as mais diversas instâncias de construção democrática da sociedade.

Público versus privado, *Estado versus mercado*, temas atuais de um mundo em transformação. Até quando poderemos falar em Políticas Públicas em Educação Física? Que Políticas Públicas devemos defender? Aquelas que atendem exclusivamente aos interesses da classe hegemônica e caminha na direção da extinção do próprio Público; ou aquelas que são direitos legítimos do cidadão, enquanto cumpridor de seus deveres?

Sim, é pelo compromisso com a *dignidade* e com a *justiça* que nós professores de educação física devemos pautar nossas ações, buscando uma produção de conhecimento que se articule à realidade e a defina nos moldes contra-hegemônicos, pois o processo de modernização exigido aos países de 3º mundo, surge, na atualidade, caracterizado pela instituição de um modelo econômico suficientemente forte para competir internacionalmente, que acaba por gerar um processo de sucateamento econômico, produzindo um número cada vez maior de excluídos das vantagens tanto materiais quanto simbólicas. Pois como perguntou o poeta *Beto Guedes*, na música “contos da lua vaga”, “*O que será de nós se estivermos cansados da Verdade, do Amor?*”.

V - *Bibliografia:*

BENJAMIN, Walter - *Sobre o Conceito de História*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura*; 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222/232.

BOBBIO, Norberto - *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política* - São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995.

BUARQUE, Cristovam - *A Aventura da Universidade* - São Paulo: Editora Universidade estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ELIAS, Norbert - *O Processo Civilizador* - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, Volume I.

- ENGUITA, Mariano - **A Face Oculta da Escola** - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FEIO, Noronha - **Desporto e Política (Ensaio para a sua compreensão)** - Lisboa: Compendium, s/d.
- FREIRE, Paulo - **A Pedagogia do Oprimido** - 13ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____ - **Educação Como Prática da Liberdade** - 14ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio - **A Produtividade da Escola Improdutiva** - 3ª ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. - **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira** - São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GRAMSCI, A. - **Obras Escolhidas** - Lisboa: Editorial Estampa, 1974, Volumes I e II.
- IANNI, Octavio - **A Sociedade Global** - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.
- LINHARES, Célia Frazão - **A Crise do Político na Educação (A imposição da estratégia: espaço de servidão versus a emancipação de sujeitos históricos na construção ética.);** Tese para Concurso de Professor Titular de Política Educacional, da Universidade Federal Fluminense, Novembro de 1993.
- MARX, K. - **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** - In: FROMM, E. - **Conceito Marxista do Homem** - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1983.
- MONTEIRO, Aloisio J.J. et alii - **Política Neoliberal e Formação de Professores: para onde vão os cursos de licenciatura?** III ERDIPE, Rio de Janeiro, 1997.
- MONTEIRO, Aloisio J.J. et alii - **A Formação de Professores para o Ensino Técnico: uma crítica à política governamental** - II E.E. ANFOPE, Rio de Janeiro, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu, PABLO, Gentili et alii - **Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação: visões críticas** - 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Endereço: Antiga Rodovia Rio-São Paulo, Km 47, Seropédica, Rio de Janeiro.

CEP - 23851-970 - TEL: 682 1841 E 682 1210} RAMAIS - FAX: 682 1841 - 1220} 212 E 215

GTT.2.16. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Andréa Lopes da Costa*
José Jairo Vieira**

Resumo: Considerando-se a discussão recorrente sobre o processo de redemocratização do Brasil, em curso desde meados da década de 80, percebemos que em muitos aspectos tal reflexão não foi levantada pela Educação Física, que, de certa forma teve grande importância no período ditatorial. Deste modo, este trabalho, baseado em revisão bibliográfica, toma como ponto de perspectiva de se repensar as bases sob as quais o profissional de EFI participaria deste esforço pela democratização; e, neste sentido, observa-se dois campos para o que chamamos "intervenção social": um situado em um plano micro, definido pela intervenção através da relação professor - aluno em sala de aula e o outro em um plano macro, representado pela força coletiva. No caso escolhemos como fonte de análise o sindicalismo, sem que no entanto pretendamos tomá-lo único meio possível. Estes planos, contudo, não se sobrepõem, são, antes de mais nada, complementares para a transformação da sociedade brasileira pela via democrática.

Muito há que se dizer com relação ao processo de reconstrução da democracia no Estado brasileiro; assim como também muito há que se considerar quando se constata que hoje, em 1996, onze anos após o início do período de transição democrática, a discussão referente a questão da sua consolidação ainda permanece na agenda de demandas, assim como os caminhos viáveis pelos quais a democracia venha a se fortalecer; tanto como uma democracia política como uma democracia social de fato.

A problemática da consolidação democrática em determinado país está, em grande parte, ligada às condições de seu processo de transição em relação ao governo que o precedeu (O'DONELL, 1988). Contrariamente a outros países sul-americanos como Argentina, Bolívia, Chile e Uruguai cujas experiências sob regimes autoritários, tiveram como resultado um período de colapso econômico, graves recessões, aumento nos índices de desemprego e pobreza, além da experiência de um período de violenta repressão a todos os setores sociais, inclusive àqueles que o apoiaram, o Brasil presenciou um crescimento econômico relativamente bem-sucedido (não desconsiderando a queda econômica ao final do período) e, apesar da existência de um aparato de repressão, esta não se deu de forma tão incisiva e violenta quanto no caso dos primeiros países.

Nestes, devido aos resultados de sua predatorialidade e conseqüente desgaste, os governos autoritários terminaram em sua maioria por colapso¹, sendo alvo de grande oposição por parte da população. Estes governos acabaram por não deter nenhum controle no processo de transição política, o que leva à um considerável desenvolvimento no que diz respeito a possibilidade de manutenção de um estilo autoritário de governar.

Nosso processo de transição foi ímpar, além de ter sido o mais longo de toda a história mundial dos governos autoritários (O'Donnell, 1988). O Brasil, por ter presenciado um período autoritário mais ameno, teve sua transição iniciada de forma mais controlada, somente comparável com a da Espanha, sendo que aqui o processo favoreceu em grande parte os líderes do período autoritário, ou seja, foi uma transição negociada via acordos, o tipo de negociação onde os governantes conseguem obter grande espaço no governo que o suceder.

* Mestranda em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - IUPERJ

** Professor Assistente de Sociologia do Esporte da UFV e Doutorando em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ

¹ Categoria usada por Guillermo O'Donnell(1988), ao se referir ao processo pelo qual alguns países, com as características em comum já realçadas neste texto, tiveram sua experiência sob uma autocracia finalizada.

Desta forma, o Brasil demonstra manter um laço estreito de continuidade com o regime autoritário, notado antes de tudo pela presença e autoridade institucional das forças armadas, além da manutenção de um estilo populista, clientelista e burocrático de fazer política existente desde antes do regime autoritário, estilo esse, em muito, formador, de acordo com Wanderley Guilherme dos Santos (1993, p.26), das "... *identidades políticas do empresariado e do operariado, avesso aos partidos, hábeis na política de corredores burocráticos e nas negociações de cúpula*".

A sociedade brasileira, por sua vez, ao fim do período autoritário, se encontrava profundamente modificada, emergindo totalmente pluralizada; agora dividida e organizada em diversos segmentos: os trabalhadores que com o relativo crescimento econômico restabeleceram a força de trabalho no país, presenciaram, conseqüentemente, uma reorganização dos sindicatos, agora fortalecidos, principalmente após as sucessivas greves do final da década de 70 e início da de 80; a classe média deslanchou num processo de crescimento e enriquecimento, acompanhada pela elite brasileira; os partidos políticos, que, diferentemente das experiências em outros governos autoritários, não foram totalmente seccionados do centro de decisões políticas, ressurgiram como organização em torno de uma estrutura pluripartidária; e, a própria sociedade que surgia, agora, organizada em torno dos movimentos sociais, primeiramente as associações de bairro e mais tarde associações de um cunho reivindicatório mais amplo.

Porém, por mais que uma sociedade pluralizada tenha emergido no Brasil, sua existência por si só não garante a emergência de uma sociedade democrática e igualitária. Basicamente, é necessário que se considere que, apesar do visível crescimento da sociedade brasileira, existe um abismo divisor entre uma população altamente segmentada em diversos grupos sociais cada qual agindo de forma a conquistar seu próprio espaço no panorama político nacional, e uma outra população, para a qual a igualdade social não passa de mera noção veiculada gratuitamente pela mídia; para a qual a participação efetiva neste panorama não existe. A democracia política e a democracia social estão vinculadas, a contemplação de uma sociedade igualitária pressupõe a existência de um forte aparato institucional que garanta de forma irrestrita direitos e deveres; o que, no Brasil ultrapassa em muito apenas a política de *welfare state* como a empregada nos Estados Unidos, o que equivale, a grosso modo, a nossa previdência social.

A política social não deve funcionar como entrave a construção de um sistema democrático, mas sim como um meio de solucionar um vão, há muito tempo existente, entre a institucionalização brasileira e o problema da participação das massas. É necessário que se tenha em conta que se a exclusão cresce demais, a demanda social aumenta, no sentido de que cabe ao Estado maiores encargos.

Se por um lado, cabe ao governo, através de um *posicionamento imparcial*², estabelecer políticas públicas de *caráter neutro* (ou pelo menos mais igualitário), que compreendam toda a população e visem restabelecer um sistema político institucionalizado e representativo de um regime democrático e igualitário de fato. Por outro lado, o papel dos diversos atores políticos e sociais deve ser inserido num quadro de revisões, de forma a que tais papéis sejam reavaliados dentro do contexto de participação na instauração de um governo democrático.

Neste ponto iniciaremos uma análise que vise uma reavaliação do papel do professor de Educação Física em relação ao estabelecimento de uma sociedade igualitária e democrática. Antes de tudo há que se questionar se é válida ou não esta tentativa; se existe de fato um papel a ser cumprido pelo profissional de Educação Física no âmbito de demandas inicialmente tão pouco familiares a seu universo.

2 Salientamos aqui, a necessidade de uma maior divisão do investimento público entre os vários grupos sociais, de forma irrestrita e sem censuras.

Educação Física: Interferência Micro e Macro

A EFI tem duas formas de interferência social: uma que vamos, neste texto, definir como estando num plano micro, onde a mudança de ação, pensamento e posicionamento com relação ao mundo real, potencialmente alcançado pelos alunos durante as aulas é seu maior exemplo e objetivo. Desta forma, no plano micro situamos as aulas como um importante meio de intervenção, logo de contribuição para o processo de redemocratização, do professor de EFI. Para melhor compreender a situação atual do professor, enquanto um agente social através das aulas, faz-se necessário salientar alguns de seus aspectos históricos.

Sua história no Brasil nos revela que no início, entre os anos de 1850 e 1930, ela objetivava auxiliar na criação de indivíduos mais sadios e disciplinados. O ideal higienista do início do século, muito incentivou a prática de atividades físicas. Inclusive nomes ilustres como o de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo defendiam sua incorporação como disciplina obrigatória na escola (Soares, 1994; Castellani Filho, 1991). Nesta época, no entanto, não havia a imagem do professor de EFI, como o conhecemos hoje, as aulas eram dadas por médicos, fisiologistas e militares.

A EFI daquela época, consistia basicamente de ginástica e preparação militar. Desta forma, tivemos uma rápida associação de atividade física, saúde e militares. Os ideais militaristas assim, muito influenciaram a formação de profissionais e a própria estruturação de valores dentro da EFI.

No entanto, apesar de, até hoje, notarmos as influências do militarismo, durante a história da EFI no Brasil, percebe-se que várias foram as correntes filosóficas e pedagógicas que de alguma forma influenciaram a EFI (Guiraldelli Júnior, 1989).

Diante do que foi, até aqui, exposto sobre a relação da aula de EFI com as correntes filosóficas e o estado, especialmente representado pelo militarismo. Facilmente percebe-se a impossibilidade de neutralidade das aulas, bem como de todas as ações educativas (Gadotti, 1991; Saviani, 1993) e, ainda, de todas as ações humanas.

Infelizmente até pouco tempo atrás muitos professores, buscavam assumir um discurso, e uma prática de neutralidade. Pretensamente neutros, os professores reproduziam as contradições e ambiguidades de nossa sociedade classista. Muitas vezes grandes acontecimentos políticos, eram encobertos por acontecimentos de atividades físicas, recreativas ou desportivas, onde profissionais de EFI contribuíam, quer seja, nas aulas escolares, quer seja, na coordenação, aconselhamento e gerenciamento de tais acontecimentos.

Infelizmente a maior parte da história da EFI, nos mostra que ela em muito serviu direta ou indiretamente aos propósitos do governo, que até agora representou os interesses de uma elite social. Assim, a EFI sempre interferiu, muitas vezes através da omissão, na organização e estruturação social, na medida em que, contribuía na alienação e acomodação de seus alunos, não criticando, nem fornecendo meios para que se fizessem críticas e, conseqüentemente, mudanças na sociedade.

Bracht (1992), separa os professores, com relação a concordância com a socialização através da aula e do esporte, como sendo pertencentes ou a noção estruturalista ou a noção da ótica do conflito, para se entender ambas deve-se levar em consideração um fator muito importante quando se fala em intervenção social: Qual é a visão de sociedade em questão? Os estruturais-funcionalistas tinham uma visão estacionária, onde a sociedade era vista como harmoniosa e sem conflitos, daí sua concordância com a socialização através do esporte e das aulas de EFI. Os da ótica do conflito vêem a sociedade como conflituosa e desarmônica em sua estrutura de classe e, por isso, eram contra a socialização da forma que se dava nestas atividades.

Acreditamos que a função do professor de EFI, numa aula, seja, além dos fatores específicos a ele relacionados como conscientização da importância da atividade física, fornecer meios apropriados para o melhor aproveitamento e desenvolvimento dos fatores cognitivos, psico-motores e sociais, através, quer seja, do esporte, da recreação, da ginástica, ou de outra atividade física; também conscientizar socialmente (educar/socializar) este aluno para sua situação numa sociedade de classes, por meio de uma constante sensibilização para as 'causas' sociais. Desta forma, estará o profissional de EFI atuando ativa e significativamente no plano micro para o processo de redemocratização e transformação social.

Atualmente observa-se a EFI, mergulhada numa crise, sem precedentes em sua história. Tal crise começou na década de oitenta, onde o livro de Oliveira (1983), questionando o que ela realmente seria, parece ser um marco. No momento temos vários questionamentos *fundamentais*. Um deles é se a Educação Física é ou não ciência? O que leva a uma outra questão, se for ciência, é ciência do que? Esta segunda questão, interessantemente, foi respondida antes da maioria dos professores ter alcançado a resposta da primeira. Assim, precipitadamente alguns já a definem como a ciência do esporte ou desporto, da saúde, da motricidade humana, do lazer, etc.

No entanto ao retornamos a primeira questão, notamos a falta de uma característica importante para o surgimento de uma ciência, do "corte epistemológico" de Bachelard, ou seja, a ruptura com o senso comum, a partir, da qual nasce o conhecimento científico. Na EFI tal corte ainda se faz ausente ou desconhecido. Para verificar isto é só observar as pessoas que estão atuando na EFI, *nem todos tem formação apropriada, muitas são ex-praticantes*, que ou transmitem o senso comum, ou repetem de forma assistemática o que aprenderam sem uma coerência e compreensão científica daquilo que estão transmitindo e, de forma geral, desconhecedores do que é o *fim* e o *meio* (para se atingir este fim), desta atividade.

Esta discussão leva a outras, como ao tipo de formação, que fica dividida entre o bacharelado e a licenciatura, o que demonstra, lamentavelmente, a visão, de muitos *profissionais*, da desassociação entre as atividades de professor e de pesquisa. Acreditamos numa atividade científico-pedagógica por parte do professor, onde se possa construir e transmitir um conhecimento que seja significativo para os alunos e sua classe social, faz-se assim necessário, não só a contextualização da aula (conhecimento), como também do aluno, da escola e da comunidade. A partir desta contextualização sócio-histórica e da definição da aula como sendo um local de transformação e não apenas transmissão e reprodução de conhecimento, técnicas *esportivas, contradições de classe, etc.*, alcançaremos uma maior valorização tanto das aulas quanto dos professores de EFI.

O que acreditamos é que o professor de EFI, dado todo seu potencial de inserção social, através das aulas e agindo de forma coletiva e com objetivos sociais predeterminados, como um possível intelectual orgânico (Gramsci, 1976), possa agir de forma significativa na redemocratização do Brasil.

Para tanto, uma missão se faz necessária, a saber, a sensibilização dos demais professores, de que nenhuma mudança micro se estabelece e perpetua, sem uma macro mudança. Não adianta dar nossas aulas como se nós e nossos alunos, bem como, o conteúdo tratado, não estivéssemos interligados a 'todos' os outros aspectos e males sociais, como: pobreza, fome, miséria, discriminações (de gênero; de raça, ou melhor, de cor de pele; e outras), no caso da sociedade capitalista a desigualdade berrante entre as classes, etc.

Carvalho (1991), acredita na possível de reeducação da pessoas:

Os Professores revolucionários acreditam na possibilidade de reeducação dos homens pela transformação da sua mentalidade, da sua atitude para com o trabalho, a sociedade e a família; isto significa, literalmente, promover uma verdadeira revolução na sua consciência e no seu comportamento social. (p. 95)

A partir desta, reeducação do professor, que deve ocorrer, tanto nos que já estão na escola, quanto nos em fase de formação. Podemos agir no segundo plano de interferência do professor de EFI. Neste texto, vamos definir este plano como macro, e nomear o sindicalismo forte e coeso, como um exemplo e forma, através do qual neste plano se possa propiciar auxílio para o processo de redemocratização nacional.

Notemos que, relacionarmos um papel para o profissional de Educação Física dentro do sindicato com relação ao estabelecimento de uma ordem democrática não é tarefa fácil, uma vez que o próprio movimento sindical enquanto ator coletivo não teve sua formação estabelecida completamente; estando ainda as voltas com sua identidade enquanto congregador dos mais diferentes campos de trabalho, uma vez que reúne diferentes parcelas da sociedade. Ocorre que, enquanto o sindicalismo instaurado no período pré-autoritário se ocupava basicamente das relações de trabalho fabris, o novo sindicalismo tem nessa sociedade diversificada novas bases; há o sindicalismo rural que surgiu como grande força trabalhista, assim como os assalariados das grandes indústrias, os assalariados de classe média e os funcionários públicos.

Assim, a partir da década de 70, ressurgiu um movimento sindical mais fortalecido, porém ainda alimentado pelo estilo corporativista estatal de sindicalismo e longe de estabelecer uma posição independente e autônoma frente ao governo. Esse novo movimento sindical surgiu trazendo consigo uma nova estratégia de enfrentamento, nascido no seio das indústrias automobilísticas do ABC paulista: o sindicalismo de confrontação (ALMEIDA, 1988) que, baseado na atividade grevista, se constituiu na mais frequente das táticas utilizadas pelos sindicatos na reivindicação de direitos trabalhistas. Este estilo de confronto era primordialmente interno, ou seja, fixava-se no foco de conflito, era localizado; as greves se davam dentro das empresas, o que forçava uma negociação mais direta entre trabalhadores e empresários, dispendendo o papel de mediador exercido pelo Governo. Porém, apesar de ter obtido resultados satisfatórios no que diz respeito ao avanço da negociação direta no interior das indústrias, obtendo consideráveis benefícios referentes à conquista dos direitos e bem-estar trabalhista, este tipo de estratégia, quando dirigido à uma ação política mais ampla, como no caso das tentativas de greve geral que visavam o exercício de pressão política efetiva sobre o governo, sucessivamente encontraram o fracasso.

De qualquer forma, apesar de suas limitações, esse sindicalismo de embate garantiu a reintegração dos sindicatos como atores sociais de peso, além de retomarem o papel de intermediário das reivindicações e necessidades no âmbito trabalhista. Inclui-se também aqui o fato de o aspecto da questão trabalhista ter sido inserido de tal forma no quadro político, que, o movimento sindical, principalmente após a retomada do crescimento econômico, assumiu um papel fundamental de intermediário nas negociações referentes aos planos econômicos adotados pelos governos democráticos.

A longo prazo porém, este tipo de sindicalismo se mostrou enfraquecido, por um lado pelo estilo burocrático de se fazer política, que privilegia transações e negociações entre governo e empresa; e, por outro, pelo próprio sindicalismo que, de forma geral, ao longo do período de lutas diretas, não conseguiu se organizar de modo a estruturar um painel próprio de demandas sociais a serem reivindicadas, assim como não estabeleceu uma posição própria frente ao quadro de tomada de decisões que se formava no início da Nova República. Conforme Maria Hermínia Tavares de Almeida (1988):

“Em suma, a construção da ordem democrática nas condições crescentes no Brasil, suscitou a inscrição na agenda pública de um conjunto de questões para as quais um sindicalismo de confrontação no plano do mercado não tem respostas. Elas supõem uma intervenção sindical de natureza política, pois implicam na definição de metas e a construção de canais de influência sobre políticas de governo” (p.351)

Esse sindicalismo vem tentando se firmar como uma estrutura livre e autônoma e se desvencilhando de seu caráter corporativista estatal, primeiramente, devido a modernização capitalista que elimina a figura do mediador estatal e coloca em enfrentamento direto empresas, sindicatos e trabalhadores; e, em segundo lugar, pelo próprio crescimento do movimento sindical, que se vê envolvido por outras demandas que ultrapassam de maneira significativa o círculo restrito das reivindicações intra-empresa.

Ocorre porém que, se atualmente o movimento sindical se encontra fortalecido no que diz respeito a questões trabalhistas diretas, o mesmo não se pode dizer com referência aos sindicatos como atores políticos: os trabalhadores não constituem força relevante no painel de tomada de decisões políticas, o que estabelece a existência de um vácuo entre sua constituição como formador social e como ator político.

"Os trabalhadores brasileiros são um ator político de importância menor. Esse fato restringe a possibilidade de que tomem corpo políticas mais consistentes de reforma social. Pela mesma razão, torna-se também mais problemática a reforma democrática das instituições sindicais e das normas que ordenam o mundo das relações trabalhistas.

Um conjunto complexo de circunstâncias confluem para provocar esse hiato entre gravitação social e importância política. Todavia, duas parecem assumir grande relevo: uma diz respeito a características organizatórias do sistema sindical e a outra à relação entre sindicalismo e sistema partidário" (ALMEIDA, 1988 p.360-361)

Além da própria política sindical segmentadora, utilizada no período autoritário, também a estratégia de conflito - centralizada na negociação direta entre determinada empresa e trabalhadores - colaborou para a fragmentação e descentralização da estrutura do movimento sindical. A tentativa de estabelecer um movimento sindical participante e decisivo politicamente, esbarra na dificuldade de se formular um centro sindical realmente coeso. Desta forma, mesmo na constituição organismos supra sindicais como no caso das centrais sindicais, que primam pela pluralidade, se mostram ineficazes quanto à consolidação de um movimento que tem por base sindicatos "que detêm o monopólio da representação na negociação coletiva e parcela substancial dos recursos disponíveis [...] que, de fato asseguram os recursos necessários à existência das centrais sindicais" (ALMEIDA, 1988 p.362). Assim, se estabelece o problema da participação dos sindicatos no estabelecimento de uma ordem democrática: enquanto não se consolidar como organização de fato e estabelecer um caminho a ser traçado em relação ao seu papel político, o movimento sindical encontrará entraves a sua inserção no painel político como agente de peso no processo de reconstrução democrática.

Além desta dificuldade sentida entre os sindicatos na busca de uma 'coesão' para o alcance de uma posição política favorável, no caso da EFI, e dos professores de forma geral, a questão do sindicalismo é dificultada pela grande diversidade de associações e sindicatos, específicos, como a Andes-Sindical, a Confederação das APFs e, tantas outras associações docentes. Isto demonstra o quanto é fragmentada a classe do magistério (Faria Júnior, 1992).

A primeira coisa que se deve fazer para criar um sindicalismo eficaz, ou seja, capaz de obter mudanças não só para grupos específicos, mas também atuar de forma significativa na redemocratização social, é diminuir a fragmentação advinda do grande número de associações e, também, a visualização da maioria dos professores da necessidade de organização de cunho sindical interventora para esta questão.

No magistério, e no caso, na EFI, isto é difícil em função dos 'lobes' formados pelas universidades de graduação, e agora também, de pós-graduação, que dividem os profissionais em verdadeiros guetos acadêmicos por região, estado, faculdade, '*linha filosófica*' (fenomenólogos, estruturalistas, crítico-dialéticos, marxistas ortodoxos, neo marxistas, etc), esta fragmentação e desarticulação dos professores de EFI é muito oportuna para a manutenção de um sistema de desigualdade social. Notemos que o *adversário*, o qual temos que enfrentar na estrutura de contradição de classe não são os professores de outras cidades, universidades ou orientação filosófica (pois estes pertencem a nossa classe), e sim, o sistema classista amplamente desigual e excludente.

Com isto, os profissionais de EFI, conseguiram, enquanto trabalhadores, se tornarem atores políticos atuantes e importantes na consolidação de políticas e reformas sociais mais justas, como também, auxiliar na construção do processo de maior democratização.

Este texto longe de pretender terminar ou esgotar a discussão sobre o papel do professor de EFI no processo de redemocratização, buscou iniciar ou reiniciar tal debate, trazendo à tona a necessidade de visualização de dois planos da ação e, conseqüentemente, interferência: um micro, onde o professor atua através da própria aula; e um macro, que em nossa visão, poderá ser alcançado, através da organização sindical.

Os planos não se sobrepõe ao outro, e um não se torna plenamente eficaz sem o outro, são desta forma, dependentes quando o objetivo é a mudança, transformação, ou no caso específico deste texto, a redemocratização da sociedade brasileira.

Bibliografia:

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Difícil caminho: sindicato e política na construção da democracia. in: REIS, Fábio Wanderley & O'DONNELL, Guillermo (Org.) **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Apresndizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CARVALHO, Máuri. **A Miséria da Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. *Perspectivas na formação profissional em Educação Física*. in: MOREIRA, W Wagner (Org) **Educação Física & Esportes : Perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Papirus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder : Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.
- MACEDO, Luiz Alberto Castro de. **O Novo Sindicalismo**, Porto Alegre: FEPLAM, 1986.
- O'DONNELL, Guillermo. Transições, continuidades e alguns paradoxos in: REIS, Fábio Wanderley & O'DONNELL, Guillermo (Org.) **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- REIS, Fábio Wanderley. Consolidação democrática e construção do Estado in: REIS, Fábio Wanderley & O'DONNELL, Guillermo (Org.) **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Razões da Desordem**, Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo.: Autores Associados, 1993.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.'
- VITOR, Marinho de O. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GTT.2.17. ESPORTE NO SESI: PROJETO POLÍTICO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA NATAÇÃO*

Maria Elizabete Barbosa de Castro**

Resumo: Nosso trabalho consiste na apresentação sintética de um projeto de pesquisa que tem por finalidade investigar as implicações educacionais e ideológicas do projeto político e social da instituição SESI-Minas, enfocando especificamente o ensino da natação. Pretendemos, com essa apresentação, submeter o nosso projeto à análise e discussão de outros profissionais e/ou futuros profissionais da área de Educação Física, principalmente àqueles interessados na relação entre Esporte e políticas públicas, objetivando, sobretudo, buscar novos subsídios para melhor fundamentar e ampliar a problematização por nós proposta.

Nosso trabalho consiste na apresentação sintética de um projeto de pesquisa que tem por finalidade investigar as implicações educacionais e ideológicas do projeto político e social da instituição SESI-Minas, enfocando especificamente o ensino da natação.

Como profissional de educação atuante no ensino do desporto natação viemos a ter contato com a instituição SESI. Tal contato propiciou-nos o levantamento de elementos que nortearam a elaboração deste projeto, ou seja, possibilitou-nos questionar o alvo de interesse privilegiado por uma instituição controlada por classes detentoras do poder que ao mesmo tempo objetivam promover o bem-estar social de uma outra classe a elas subjugada sócio-economicamente e, para tanto, utilizam o esporte.

Na prática pedagógica defrontamo-nos com situações que nos pareceram contraditórias. Por isso, a partir do momento que tivemos maior conhecimento da proposta educacional do SESI surgiu a idéia de confrontar tal proposta com a prática. Isto por entendermos que uma atuação profissional responsável deve ser baseada na percepção crítica e na análise consciente da realidade, de forma a contribuir com o resgate e/ou conquista da cidadania pelo aluno. Contudo, o que observamos em nossa experiência como professora em uma das unidades SESI-Uberlândia, foi um tipo de prática hegemonicamente fragmentada e dicotomizada que muito pouco pode contribuir com as finalidades da educação pelo esporte.

De acordo com nossa perspectiva e visão de mundo, qualquer análise ou crítica jamais pode ser compreendida de forma isolada, independente de transformações histórico-sociais mais abrangentes, ou seja, desprovida de referencial teórico. Sendo assim, cabe aqui colocar que na elaboração desse projeto, além da nossa experiência cotidiana com o ensino da natação na instituição, utilizamos também informações retiradas de documentos pertinentes a estrutura organizacional e funcional do SESI, bem como pressupostos históricos e sociológicos relativos ao esporte em geral, formulados por teóricos como : MANHÃES, CASTELLANI, FREITAS, LYRA FILHO, HELAL, FREITAG, ALFRED STEPAN, RANGEL E HORTALE. Contamos ainda com a contribuição de alguns autores como DAMASCENO, COUNSILMAN, BURKHART, MACHADO, FARIAS, os quais estudam especificamente o esporte natação.

O projeto foi estruturado em partes distintas. Num primeiro momento, enfocamos a contextualização da instituição a partir dos seus elementos constitutivos: infra-estrutura, leis que a governam, diretrizes e princípios, e abordamos, também, as peculiaridades do fenômeno desportivo com ênfase na natação, procurando analisá-lo inserido no projeto político da instituição SESI.

* Artigo referente ao projeto de pesquisa: "Natação no SESI: Mecanismo de Alienação ou de formação para a cidadania?" no curso de especialização em Metodologia da Educação e Reeducação Psicomotora, ministrado na Universidade Federal de Uberlândia.

** Professora licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Para consubstanciar o desenvolvimento do projeto optamos por adotar a linha de pesquisa descritiva histórico-crítica de **abordagem qualitativa** por nós considerada a mais adequada para explorar cientificamente questões que envolvem comportamentos humanos e sociais, os quais não podem ser identificados e analisados através de técnicas de mensuração ou processos quantificáveis, e que, conforme coloca Antônio Chizzotti (1991) :

" ... parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa: o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e *interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado*. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de *significados e relações* que sujeitos concretos criam em suas ações." (p.79).

Por situar conflitos e tendências ideológicas do projeto político no SESI e implicações do mesmo no ensino da natação, a problematização necessariamente releva questões sociais, políticas e econômicas. Portanto, a investigação pretende focar o seu problema a luz de expedientes de ciências sociais como Sociologia e História, explorando os fenômenos tais como foram e são produzidos historicamente. Assim, julgamos sensato a adoção da **abordagem filosófica dialética da pesquisa qualitativa**. Abordagem esta que, também de acordo com Chizzotti,

"... valoriza a contradição dinâmica do ato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens:" (p. 80)

No que se refere às técnicas, o projeto propõe utilização de:

a- **Pesquisa bibliográfica**

Colher informações em literatura especializada de ciências sociais como História e Sociologia do Desporto, e em documentos do SESI (decretos-lei, estatutos e organogramas).

b- **Observação participante**

Com o objetivo de manter contato direto com o fenômeno a ser observado, isto é, examiná-lo dentro de seu contexto natural, assistiremos aulas ministradas em cada uma das unidades do SESI (Uberlândia), coletando informações através de registros escritos e tabelas relativas a métodos e técnicas utilizados pelos professores, motivação propiciada, avaliação e desempenho dos alunos.

c- **Entrevistas**

Serão realizadas entrevistas com os diretores do SESI, bem como com diretores de indústrias. Inicialmente colheremos as informações junto à direção das unidades do SESI-Uberlândia, e posteriormente, a partir da coleta de dados na Junta Comercial do Estado de Minas Gerais (JUCEMG), selecionaremos empresas de pequeno, médio e grande porte da cidade, as quais mantenham um número significativo de funcionários praticantes de natação no SESI, para buscar, junto aos seus administradores, dados de interesse para a pesquisa.

d- **Questionário com perguntas abertas**

Buscaremos informações, por escrito, também junto aos professores e alunos de natação das unidades do SESI, pressupondo que tanto professores como alunos têm a experiência cotidiana e podem refleti-la, formando uma postura crítica e relacionando-a com o contexto geral da sociedade.

e- **Análise de resultados**

Tabularemos as informações coletadas em documentos a parte (gráficos e relatórios), visando com isso reduzir o volume amplo de informações obtidas a categorias conceituais para que possamos melhor interpretá-las e analisá-las. Depois desta etapa pretendemos organizar uma discussão em torno dos dados obtidos, da qual *deverão participar alguns pesquisadores e especialistas convidados*. Isso por estarmos convictos de que a contribuição dos mesmos podem nos ser de grande valia.

Verificamos, em uma primeira leitura do regulamento da instituição, que o SESI-Serviço Social da Indústria é uma entidade que foi criada a 1^o de julho de 1946, consoante o decreto lei n^o 9403, de 25 de junho do mesmo ano, assinado pelo então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra.

Conforme consta no artigo 1^o do referido decreto lei, o Serviço Social da Indústria tem como finalidade fundamental estudar, planejar e executar medidas que contribuam, diretamente, para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo, assim, para a melhoria do padrão de vida no país, bem como para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes.

De acordo ainda com o regulamento do SESI, os objetivos principais da instituição elencados no artigo 5^o são: alfabetização do trabalhador e seus dependentes, educação de base, educação para a economia, educação para a saúde, *educação familiar, educação moral e cívica e educação comunitária*.

Informa também o regulamento de criação do SESI, em seu artigo 18 do capítulo III, que para realização das suas finalidades a instituição órgãos normativos e órgãos de administração de âmbito nacional e âmbito regional.

Em Uberlândia, o SESI compreende três unidades estruturadas em Centros de Atendimento aos Trabalhadores (CATs), os quais se propõem a desenvolver programas que atendam as áreas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer.

Segundo o jornal "Estado de Minas", edição de 06/09/83, a história do SESI começou num momento em que ocorria no Brasil acirrada crise. Tal crise consistia na cisão entre a classe patronal ou empresarial e a operária ou assalariada, assim a entidade tinha como intuito estabelecer o equilíbrio entre esses dois mundos, corrigindo falhas, reduzindo o excesso de autoridade de um e promovendo o restabelecimento do direito de outro. Enfim, o SESI tinha como objetivo principal executar medidas conciliatórias que contribuíssem diretamente para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria, concorrendo, assim, para a melhoria do padrão de vida do país.

Adotando a prática de esportes como um dos meios para atingir o seu objetivo, O SESI, conforme consta também na já citada edição do jornal, preconizava desde sua criação que em toda e qualquer atividade a instituição daria realce ao processo educativo como forma de valorização da pessoa do trabalhador a partir do respeito à liberdade de escolha e da participação espontânea, incentivando o potencial criativo de cada um em prol do prazer e do desenvolvimento social do indivíduo e da coletividade.

De nossa parte consideramos, tanto como estudante quanto como profissional de Educação Física, que o esporte é uma forma de manifestação do movimento humano e, por isso, a ele cabe uma função social e política favorável a um processo de transformação humana capaz de contribuir para instaurar uma sociedade mais justa e mais igualitária. Portanto, o que nos propomos a investigar na pesquisa é se realmente o SESI ministra o esporte natação, na prática, de forma a atingir esse objetivo, posto ser uma instituição criada por força do Estado e da elite empresarial num momento histórico denominado *Estado Novo*, o qual caracterizou-se pela ameaça de insubordinação da classe trabalhadora ao domínio político, econômico e social então em vigor;

isto é, uma instituição pautada na política corporativista, orientada sob o pensamento "fascista" que fundamenta-se na concepção do Estado como absoluto.

Conforme já dito anteriormente, a especulação acima aludida surgiu no momento em que começamos a atuar no ensino do desporto natação no SESI - Uberlândia e viemos a tomar conhecimento dos objetivos da entidade, os quais nos pareceram (e ainda nos parecem) passíveis de encerrar contradições, dado, sobretudo, o polêmico contexto histórico de criação da entidade e a nossa visão de que o mecanismo legitimador de transformações sociais justas deve ser a luta de classe, e não a repressão da mesma, por quaisquer que sejam os meios.

Dessa forma, definimos que o problema a ser investigado em nossa pesquisa consiste em evidenciar se existem contradições a nível social, entre os objetivos teoricamente propostos pelo SESI e aqueles decorrentes da prática esportiva e recreativa da natação na referida instituição. Isto é, pretendemos verificar se tal instituição visa contribuir, efetivamente, por meio da prática da natação, para a construção de uma cidadania crítica numa perspectiva democrática, ou se, ao contrário, serve-se da natação como mais um meio de reforçar valores e práticas sociais hegemônicas e garantir a ordem e estrutura social capitalista em benefício de uma minoria sócio-economicamente privilegiada, fomentando, assim, desigualdades sociais.

Julgamos que ao desenvolver a investigação estaremos cumprindo, na condição de profissional de ensino, parte de nossa importante tarefa de entender nossa práxis vinculada a um projeto maior de sociedade, bem como exercendo deveres de cidadão consciente da necessidade de desenvolver nossas potencialidades intelectuais em benefício de uma sociedade igualitária, pois que visamos com o nosso trabalho viabilizar as seguintes contribuições:

- Partindo do pressuposto de que a natação enquanto prática social, deve sempre consistir em uma atividade apta a propiciar uma ação transformadora do homem, justa e legítima, tanto em nível individual quanto coletivo, a investigação pretende ser um instrumento capaz de propor a adoção de programas de ação na área do desporto natação, os quais sejam baseados em modelos que contribuam para a construção da cidadania crítica e autônoma, numa perspectiva comprometida com os legítimos interesses da população trabalhadora.

- Tivemos a oportunidade de verificar, em consultas bibliográficas preliminares, que é escassa a literatura que trata o desporto natação sob o enfoque sociológico. Portanto, o desenvolvimento da pesquisa ora proposta pretende contribuir também enquanto acréscimo de fonte teórica para outras investigações científicas de cunho sociológico.

- Concebemos que ao desenvolver a investigação proposta, numa perspectiva dialética, poderemos obter resultados de interesse, os quais poderão evidenciar um quadro real e multifacetado da prática do desporto natação no SESI enquanto fenômeno social, apto, pois, a impedir a distorção da essência dessa atividade esportiva: que é a de melhorar as relações na "Terra" a partir das transformações que se operam no ser através da vivência e reflexão da "cultura corporal" adquirida pelo movimento na "Água". Assim, a mesma poderá consistir em um importante instrumento de transformação da realidade investigada, através da viabilização de posições críticas e autocríticas.

Ao final, resta reafirmar que a intenção de submeter o projeto à apreciação dos nossos colegas está fundamentalmente relacionada à idéia de já estar dando início ao processo de discussão do problema por nós levantado no projeto em questão. Haja vista acreditarmos que as críticas e sugestões que o mesmo possa suscitar serão instrumentos valiosos para o nosso trabalho de pesquisa.

Referências Bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Walter J. Evangelista. e Maria Laura V. de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1918.
- BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fonseca, 1977.
- BREMS, Marianne. **O nadador em forma**. São Paulo: Manole, 1986.
- BURKHARDT, Roberto; ESCOBAR, Michele Ortega. **Natação para portador de deficiência**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- CASTELLANI, Lino. **O esporte e a nova república**. *Corpo e Movimento*. 4, n. 2, p. 7-10. abril. 1985.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão; BASSOLI, Paulo Roberto. **O fenômeno esportivo e o papel da concepção histórico-dialética**. *Motrivivência Esporte*. Sergipe: Departamento de Educ. Física V. 2, p. 12-15. Junho, 1989.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista, categorias e leis da dialética**. Trad. Leda R. C. Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, Lamartine Pereira da. **Diagnóstico da educação física/desporto no Brasil**. Rio de Janeiro: Mec, 1971.
- COUNSILMAN, James E. **La Natacion**. 2.ed. Barcelona: Hispano Europea, 1974.
- DAMASCENO, Leonardo Craffins. **Natação, psicomotricidade desenvolvimento**. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico e outros escritos**. Trad. Maria P. de Queiroz. São Paulo: Nacional, 1968.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FARIAS, Sidney Ferreira. **Natação: ensine a nadar**. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- FILHO, João Lyra. **Introdução à sociologia dos desportos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.
- FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **O ópio da miséria uma abordagem política do desporto**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos, UFES, 1994.
- FROMM, Erich. **Conceito Marxista do homem**. Trad. Otavio Alves Velho. 8. ed. Rio de Janeiro, 1983.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- KLEMM, Franz. **Ensino da natação ao principiante**. Trad. Richard Paul Neto. Rio de Janeiro: Tecnoprint. 1982.
- LUPPO, Giovanni. **La Natación moderna al alcance de todos**. Buenos Aires: Caymi, 1971.
- MACHADO, David Camargo. **Metodologia da natação. Nível II**. São Paulo: Esporte e Educação, 1976.
- MACHADO, David Camargo. **Metodologia da natação**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1978.
- MAGNANE, Georges. **Sociologia do esporte**. Trad. Geraldo de Souza. São Paulo: Perspectiva S.A., 1969.
- RANGEL, Jorge; VARGAS, Renato; HORTALE, Georgette Afonso (org.). **Os parques de recreação do estado novo e a contribuição da cultura corporal na sociedade brasileira**. *Motrivivência - O Corpo*. Sergipe: Departamento de Educ. Física. V. 3, p. 38-43. Jan., 1990.
- SOARES, Antônio Fernandes. **SESI**. Estado de Minas. Belo Horizonte: 06 set. 1983, p. 9 C. 4-7.

STEPAN, Alfred. **Estado, corporativismo e autoritarismo**. Trad. Mariana Leão Teixeira. V. de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

STICHERT, Karl - Heinz. **Natação**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Endereço: Rua das Magnólias, nº. 113 - Bairro Cidade Jardim - Uberlândia-MG

CEP: 38403-060 - Fone: (034) 238.2730

GTT.2.18. TRABALHO INFANTIL, LAZER E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO CARIRI/CE

Edilson Almeida de Melo¹

Resumo: O estudo insere-se na temática Educação Física & Esporte e Políticas Públicas. Trata da questão do TRABALHO INFANTIL, LAZER, EVASÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS. Teve sua fase inicial exploratória desenvolvida no Projeto Universidade Solidária, junto a Comunidade de Santana do Cariri/CE, onde o índice de não alfabetizados é de 55% da população de crianças e jovens. Trata-se de um estudo descritivo e de revisão crítica de políticas públicas para Educação, especificamente as políticas compensatórias desenvolvidas com as Universidades (CRUB/MEC/Conselho Comunidade Solidária). A Metodologia está baseada na análise dos materiais coletados através de entrevistas, fotos e filmes e dos documentos sobre Política Pública do Projeto Universidade Solidária. O objetivo é elaborar um conhecimento sobre o trabalho infantil, lazer e escolarização de crianças e jovens para orientar a intervenção dos profissionais de Educação Física e, sobre os limites das políticas compensatórias.

APRESENTAÇÃO

Participar criticamente da Política do Governo e de suas propostas para as Universidades e a sociedade, principalmente para os setores emergenciais, os mais fragilizados, os mais pauperizados, de forma a elevar o nível de esclarecimento, de conscientização do porque as coisas são como são e porque não são diferentes, o que fazer para efetivamente contribuir, - enquanto universitários, estudantes, professores, pesquisadores, profissionais em formação - para soluções duradouras, consistentes, que atinjam o cerne, as causas, dos problemas sociais da miséria, pobreza, exclusão e não somente suas conseqüências, são desafios que resolvemos assumir coletivamente.

Mas o que é o PROJETO UNIVERSIDADE SOLIDARIA?

O Projeto Universidade Solidária é uma realização conjunta do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, do Conselho Comunidade Solidária e do Ministério da Educação e do Desporto, que tem como órgãos executores as Universidades e as Prefeituras. Atingiu em sua fase experimental 100 (cem) municípios do Nordeste e do Vale do Jequitinhonha o que equivale a uma população de aproximadamente 200.000 (duzentos mil) habitantes, com a participação de 100 (cem) professores e 1.000 (mil) alunos de 58 (cinquenta e oito) Universidades do Brasil, desenvolvendo AÇÕES INTEGRADAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Trata-se de um Programa que busca materializar e tornar visível, a POLÍTICA SOCIAL COMPENSATÓRIA do Governo Fernando Henrique Cardoso, voltada para atender setores EMERGÊNCIAS - populações de baixa renda, municípios pobres, regiões com alto nível de comprometimento das variáveis que garantem bem estar social, qualidade de vida -, fazendo-o em PARCERIA com outros setores da sociedade civil e política. Para tanto coordena esforços de outros Ministérios e busca apoio em setores organizados não governamentais. O caráter de atendimento EMERGENCIAL, expressa na política de governo, coloca as universidades no contexto de programas DESCONTÍNUOS, o que historicamente vem comprometendo as intervenções das IES. Isto pode ser constatado, verificando-se, no interior das IES participantes da primeira fase do projeto, a continuidade das ações no decorrer do ano letivo. O emprego de verbas públicas para Educação vem sendo diminuídas frente a demanda nacional por EDUCAÇÃO - o que pode ser

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física do CCS da UFPE, membro do LOEDEFE Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte.

constatado desde a política salarial para os docentes - 0% de aumento, perda da data base, mais de três anos sem reajustes, 78% de diminuição do poder aquisitivo, quebra do regime jurídico único e -, até a falta de recursos específicos para os Programas de Extensão nas IES, que não contam com efetivo apoio para a realização de Projetos, ou para a sustentação e continuidade dos Projetos já existentes. O Programa prioriza temáticas vitais para atacar as conseqüências da pobreza e da miséria, como o são as AÇÕES INTEGRADAS NA ÁREA DE SAÚDE - SAÚDE DA MULHER E DA CRIANÇA, PRIMEIROS SOCORROS E SAÚDE E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA". POR OUTRO LADO, não são tratadas as temáticas que permitem abordar questões que são a causa da manutenção e perpetuação da pobreza e da miséria, ligadas as questões da POSSE DA TERRA, da DISTRIBUIÇÃO/CONCENTRAÇÃO DE RENDA; da GERACÃO DE EMPREGO, da divisão de bens materiais e não materiais, do papel do Estado, da correlação de forças políticas, das Políticas de Governo, o que exigiria uma aproximação, o que não é privilegiado no Programa, ao referencial teórico do materialismo-histórico-dialético, que da conta do desvelamento das leis que regem o modo de produção capitalista, das Relações de poder entre o Estado e a sociedade civil e política, e das estratégias da luta de classes.

Uma vez destacados os elementos que constituem as contradições, é possível reconhecer que O PROJETO UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA traz em si uma única possibilidade histórica - na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora - enquanto PROJETO DE GOVERNO, que expressa em si uma política compensatória. Esta possibilidade é justo O FRACASSO DE SUAS AÇÕES para superar as conseqüências que mantém, asseguram e perpetuam as situações de pobreza e miséria das comunidades de baixa renda.

Evidencia-se aqui, uma NECESSIDADE IMEDIATA relacionada com o Projeto Histórico da Classe Trabalhadora, que é a intervenção competente do ponto de vista pedagógico, técnico, científico, ético e moral para ESTABELECEM NOVAS REFERENCIAS, para indicar novas possibilidades e construir, assim, uma nova realidade, em sintonia com a luta mais ampla que se dá no seio da sociedade em geral, principalmente nos setores organizados em torno dos interesses e aspirações de amplas massas que é a TOMADA DO PODER, para alterar rumos de políticas governamentais.

Partindo do pressuposto de que é no seio do velho que se ENGENDRA O NOVO, a partir das contradições, decidimos participar do PROGRAMA dentro do qual desenvolvi um Projeto Específico.

Trata-se de um estudo do trabalho de crianças e adolescentes e as suas formas de lazer. O Município de Santana do cariri/CE possui uma taxa superior a 50% de jovens, entre 11 e 14 anos não alfabetizados e uma assustadora evasão escolar.

Constatai através de conversas abertas individuais e coletivas, com lideranças sindicais e municipais que 90% da população era trabalhadores rurais e uma pequena parcela desenvolvem atividades agropecuárias. Constatai ainda que a população em geral só poderia assistir os cursos a noite, pois de dia trabalhavam.

As formas de exploração da mão de obra infantil, era identificada em todas as áreas como no campo limpando e "brocando" nome dado as atividades responsável pela remoção da capoeira grande (plantas grandes) que não se tira com a enxada, exigindo um esforço mais duro que o de costume, plantando, colhendo e transportando seus produtos como arroz, milho, feijão, mandioca, cana de açúcar, em carros de mão, animais e em seus próprios corpos. Nas fazendas cuidando de aves, pastoreando gados, vendendo leite, nos engenhos e etc. Nas indústrias transportando, cortando pedras e etc; nas casas de farinhas refugando alimentando o forno e transportando seu produto final; nas caieiras fazendo carvão e transportando-o. Nos transportes de areias dos rios e outros lugares para serviços gerais, transporte de barro e ajuda na construção de barreiros (reservatórios de água). Serviços caseiros botando água, trazendo feixes de lenhas, levando alimento para o campo e outros.

Como recurso metodológico utilizei a técnica de fotografar e relatar os fatos. Além disto realizei entrevistas intensivas com moradores, sindicalistas, trabalhadores e autoridades para a constatação da realidade dos menores trabalhadores.

OS RELATOS E FOTOS

1ª Foto de um menino no jerico :

NOME: Luciano Soares da Silva; IDADE : 15 anos; PROFISSÃO: Vendedor de leite; MORADOR: Do Sítio Triunfo, Distrito de Nova Olinda/CE; LOCAL DE TRABALHO: Sítio do Sr. Claudionízio, no sub distrito Mororó, Santana do Cariri / CE.

Não estuda desde a 2ª série, não sabe ler, nem escrever. Trabalha desde criança para ajudar a família composta de 10 pessoas, outros 5 irmãos mais novos trabalham na roça com o seu pai, enquanto sua irmã ajuda sua mãe em casa. Ele recebe por mês R\$ 15,00. Esse rapaz passa a maior parte do seu tempo montado em um burro, sob sol e chuva diariamente vendendo leite na Cidade de Santana do Cariri. Apresentava sérias dificuldades de comunicação e suspeita de debilidade mental, tinha uma aparência de pessoa bem mais velha, além de uma deformação na sua postura. Como também nunca praticou, nem conhece nenhuma forma de esporte e lazer.

OBS: Um litro de leite custava naquele Município R\$ 0,50 (Cinquenta Centavos de Real).

Localidades que vendem leite no mesmo processo: Baixio, Canta Galo e Rangel.

2ª e 3ª Fotos de um jovem alimentando o forno e outra de dois jovens trabalhando na mesma casa de farinha.

NOME: José Rubem de Souza; IDADE: 17 anos; PROFISSÃO: Serviços Gerais.

MORADOR: Distrito Dom Leme (Rogério), Santana do Cariri/CE; LOCAL DE TRABALHO: Casa de Farinha do distrito Rogério.

Parou de estudar na 2ª série, dos 7 irmãos e 7 irmãs e seus pais, que moram junto ele é o único que sabe ler. Trabalha com o pai e mais 2 irmãos na casa de farinha, sendo um chamado Cícero de 15 anos que corta a farinha e não estuda e o mais velho de 21 anos. Constatei que ele estava trabalhando a três dias seguidos, sem descansar e sem dormir para não atrasar o serviço. Mostrou-me uma rede, onde iria dormir sobre um barulho insuportável das máquinas e em meio as migalhas das mandiocas e moscas que por ali se alimentava. Ele passa a maior parte do seu tempo secando farinha, e a única forma que conhece de lazer é quando acontece os aniversários, para dançar forró. Ganhava R\$ 0,25 (vinte e cinco centavos) por saco de farinha. Seu apurado no final do mês varia entre 20 e 50 Reais e dava tudo família. Além deles, existiam outros jovens nesse trabalho, sujeitos a mesma exploração

Como era o caso dos irmãos Cícero Delfim da Silva (14 anos, 2ª série do 1º grau) esse por trabalhar sempre muito perto do fogo, apresentava um forte sinal de inchaço e Marcos Delfim da Silva (17 anos, 7ª série), que dizia que ali não tinha outro lugar para trabalhar, a não ser na roça que ele achava pior, moravam junto com 9 pessoas entre pais e irmãos.

Além desses observei mais adolescentes trabalhando nesses serviços forçados. O local de trabalho era quente e abafado e não tinha iluminação, com riscos de doenças ocupacionais e sérios acidentes. Pela tarde existiam muitas crianças descascando mandiocas.

4ª e 5ª Foto: Crianças indo a roça, para trabalharem e levarem alimento para o pai e para eles. E a outra foto de duas dessas crianças roçando com o pai.

NOMES: Renato Tilino da Silva 9 anos e Ronaldo Tilino da Silva 7 anos, não alfabetizadas.

PROFISSÃO: Trabalhador do campo. MORADOR: Rua São Pedro, Santana Cariri. LOCAL de Trabalho: Pé da serra do Cariri, terreno arrendado pelo produto produzido aos Latifundiários, Santana do Cariri.

Elas choraram quando me viu se aproximar com a máquina fotográfica, pois pensavam que eu iria levá-las. Seu pai (que só estudou 6 meses) disse que a única coisa que poderia fazer pelo futuro delas era trazer-lhes para trabalharem no campo. O almoço trazido era apenas feijão, arroz e água.

6ª Foto de um menino amarrando pés de tomates:

NOME : Expedito da Silva IDADE : 11 anos

MORADOR : Do sub distrito Desterro, Santana do Cariri.

Essa criança não sabe ler, faz a 1ª série, trabalha diariamente e toda renda que ganha dar ao pai, e todos seus irmãos trabalham no campo. Não faz nenhuma atividade recreativa, nem esportiva.

7ª Foto : crianças sentada num reservatório de água

NOMES : Da esquerda para direita, Luciene Teles da Silva 7 anos; Cristiane Teles da Silva 10 anos; Jucelino 11 anos; essa só aproximou-se na hora da foto; Antônio Marcos da Silva (não sabe a idade); Esse não sabia o nome nem a idade. MORADOR : Do alto da Serra do Cariri, Santana do Cariri.

Essas crianças são excluídas completamente do processo de cidadania, não estudam, não saem do lugar onde moram, nas suas casas nem se quer TV existem. Quando aii chegamos, elas correram com medo do carro. Para conversar e fotografá-las foi preciso que suas mães buscassem. Somente uma delas sabia o nome e a idade, as restantes perguntavam a mãe Sra. Mª de Fátima Teles da Silva, que também não era alfabetizada, dizendo que todas trabalhavam botando água em casa e ajudando na roça.

8ª Foto : uma criança brincando com um batoque, dentro da lama de esgotos que corre na rua São Pedro a céu aberto. Nome : Maurivan Cardoso de Souza, 12 anos faz a 4ª série primária.

9ª Foto de crianças ajudando a mãe no transporte de água no reservatório do distrito do Rogério. Nomes :

Lucélia Mª Lúcia Laurentino Félix, 10 anos, 2ª série; Mª Océlia L. Félix, 6 anos e está na alfabetização. Diz sua mãe Joana Leandro L. F "muito jovem", que tem 8 filhos e elas 2 ajudam a botando água e lavando roupas.

10ª Foto das crianças santanenses brincando de cavalinho com pedaços de cabo de vassoura.

11ª Foto de crianças brincando de bola de pé, em um campo improvisado no final da rua santanense.

12ª Foto de um menino cuidando de uma boiada no distrito de Dom Leme.

13ª Duas fotos de crianças se deslocando para cidade pela estrada que liga o sítio do Mororó a Santana.

14ª Três fotos de crianças levando água para serviços gerais e caseiros.

15ª Foto de uma menina de 16 anos grávida sem saber quem vai ser o pai do seu filho.

16ª Foto de crianças que transportam arroz e trabalham na pedreira.

17ª Foto de crianças que brincam nos entulhos, da rua Tônio Ribeiro, Santana do Cariri.

18ª Foto de 3 crianças e a mãe, que carregam feixes de lenha. Na estrada entre Crato e Santana do Cariri.

19ª Foto de uma criança parálitica por causa de um baião de dois que comera.

DECLARAÇÕES :

Sr. José Feitosa da Silva (Seu Zucar), Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, morador do Pontal, diz : que 60% da população entre 7 e 17 anos, são trabalhadores da roça (plantando e colhendo). Denuncia que muitas crianças e adolescentes trabalham pesado com

diária de R\$ 1,00 (um Real); e que a merenda escolar deixa muito a desejar; existe muitas crianças acidentadas em decorrência do trabalho pesado, por exemplo : no distrito de D. Leme uma criança que acompanhava os pais na roça caiu dentro do fogo e queimou todos os pés. Outro caso, na fazenda Rangel responsável em transformar a cana-de-açúcar em bebidas alcoólicas, já houve vários acidentes nesse aspecto, citando uma que aconteceu com o jovem Manoel Pedro Bezerra de 16 anos, ele perdeu um dos braços quando ficou nas moendas e já fazem 4 anos que luta para receber a indenização e o dono se recusa a dar qualquer ajuda ao acidentado. Seu Zucar disse que entre casos iguais a esse e doenças ocupacionais o Sindicato já encaminhou 20 casos a Justiça. E diz que ainda existe casos de doenças congênita ou não por falta de atendimento médico ou por falta de vacinas, pois os lugares não tem muitas das vezes posto médico nem hospitais próximos. Seu Zucar identifica como os maiores exploradores do trabalho Infantil, "os próprios pais", que não tendo como sobreviver, somente com o que produz, nem ter aonde deixar as crianças, levam-nas para o trabalho e esse é seu destino.

Regeane Rodrigues de Lima, 14 anos, moradora santanense da rua Cícero Alves. Diz : que os moradores dessa cidade, quase não tem o que comer, porém quando tem festa no clube ele fica lotado. "Claro está que a comunidade tem uma forte necessidade e de diversão e de lazer, pois só trabalham". Que as meninas santanenses queixam-se de não ter nada para fazer e nem ter permissão dos pais para passearem, a não ser, ir a igreja aos domingos e depois confinar-se em casa. Conclusão todos pensam em trabalhar fora, já que ali não tem condições e saírem do local assim que puderem

Antônio Pedralino Agente de saúde do distrito de Anjinhos, diz : que acha um absurdo as crianças e jovens crescendo sem praticar exercícios físicos educativos nenhum nas escolas, sem conhecerem seus próprios corpos e do que ele é capaz. Que começou-se a construir uma quadra recreativa, mas a prefeitura precisou de dinheiro e não hesitou em parar as obras até hoje. Ali existia o melhor campo de futebol da região, e por questões de derrota eleitoral, mandaram tombá-lo e fazer plantação de feijão.

Os jovens dos distritos, dizem que é comum terem relações sexuais com os animais e reclamam que ali não têm áreas de lazer e os únicos campos de futebol, são destruídos para darem lugar a agricultura.

CONCLUINDO

A partir destes dados concluo que as crianças e adolescentes do Município de Santana do Cariri, não tem acesso ao lazer nem a recreação, orientados, educativos, são literalmente excluídas do mundo lúdico e prazeroso. Iniciam-se no trabalho precocemente aos 6 a 7 anos de idade. Geralmente abandonam as Escolas, entre a 1ª e a 2ª série primária, pelas próprias condições materiais e sociais de ambos os lados. Constatei uma preocupante privação de sua formação e preservação cultural, além de uma distância muito grande na participação política desse distrito, subentendido na elevada taxa de evasão escolar. Forçados assim, a emigrarem para outras regiões, por falta de opções na formação profissional e empregos. Restando para eles se perderem no mundo da insignificância social, ou serem submetidos ao irreversível mundo do desconhecimento trabalhístico e humano. Esta é mais uma evidencia que confirma uma tendência do capitalismo que é destruir as forças produtivas destruindo, desde a mais tenra idade os filhos dos trabalhadores. Para superar esta tendência não são suficientes as políticas publicas neo-liberais, compensatórias, postas neste fim de século. É preciso construir outro projeto histórico, o socialismo.

Bibliografia:

- AVALIAÇÃO**. REVISTA DA REDE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Campinas, UNICAMP, 1996.
- GRAMSCI, A. Os Indiferentes. In: Escritos Políticos. Lisboa, Seara Nova, 1976. P. 121 a 123.
- PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: Teoria e Debate Ano II. N. 59 02 a 16 de maio/1994.
- SAVIANI, D. Educação e questões da Atualidade. São Paulo, Livro do tatu, Cortez, 1991.
- REVISTA DA ANDES/SN - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. Ano II, N° 03 Junho, 1992.
- COGGIOLA, Osvaldo. Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995.
- HADDAD, S; WARDW, M. TOMMASI, L. O Cancó Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Cortez, PUC, Ação educativa: 1996.
- KATZ, Cláudio & CAGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo ou Crise do Capital?. São Paulo, Xama, 1995.
- MYNAIO, Maria Cecília. (Org.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Rio de janeiro, Vozes, 1994.
- MYNAIO, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de janeiro: Husitec. 1996..
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14° Ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. v. 67. n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985. 108p. p. 47-72.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p. p.91-115.

TEXTOS SOBRE POLITICAS PÚBLICAS

1. ANDIFES. Anteprojeto de Lei Orgânica das Universidades. Julho/1997.
2. ANDES/Sindicato Nacional. PEC 370-A/96 (Projeto de Emenda Constitucional Conseqüências sobre a Autonomia Universitária.
3. ANDES/Sindicato Nacional. Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira. Caderno ANDES N. 02 Especial.
4. BRASIL, MEC. Discurso do Ministro da Educação Paulo Renato Souza sobre "UMA NOVA UNIVERSIDADE" proferido no Seminário sobre Ensino Superior em Brasília 16/12/96.
5. BRASIL, Legislação Educacional. Lei n. 9394 de 20/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
6. UFPE/PROACAD. Estudo sobre a Nova lei de Diretrizes e Bases. Recife:1997.

Endereço: Rua B 09 No. 36, Mirueira / Paulista / PE - 53.405 - 370
E-Mail: LOEDEFE@NPD.UFPE.BR

GTT.2.19. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A REFORMA DO ESTADO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Paulo da Trindade Nerys Silva*

Resumo: Este texto pretende discutir os possíveis impactos da reestruturação do capitalismo em nível nacional e internacional, no processo de formação do profissional em educação física. O nosso propósito é alimentar um debate a partir do qual se possa definir com mais precisão problemas para futuras pesquisas. Examinamos a trajetória da educação enquanto suporte para o desenvolvimento do país e a inserção da educação física como parte desse projeto de desenvolvimento. Foram examinadas também as reformas da educação física no Brasil e na Inglaterra. Nesta nova fase de reciclagem do capitalismo a educação não se resume à necessidade de aumentar o nível geral de instrução da população e capacitar os trabalhadores a adaptar-se aos novos métodos de produção impostos pela revolução cibernética. Trata-se de transformar a maneira de pensar e reagir diante de símbolos gráficos que há duas décadas atrás, pelo menos, nenhum significado tinham para a maioria da população.

Introdução

Este tema não pretende dar conta da tendência no campo da formação de profissionais em educação física, por entender ser um tópico difícil. Abordá-lo adequadamente requer referências à trama das relações sociais e aos embates que se travam na sociedade, principalmente quando encontramos uma certa identidade no discurso que tem se dado nestes últimos anos entre as forças ditas progressistas e as forças ditas conservadoras. Aparentemente os discursos são os mesmos, porém, os projetos políticos são antagônicos. É difícil porque implica olhar para o estado atual e fazer projeções no quadro nacional em que vivemos. As dificuldades dizem respeito à necessidade de compreendermos o que está acontecendo ao próprio país - como as lutas sociais e a reorganização do capitalismo. E compreender o momento que estamos vivendo, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social ou educacional, é um exercício bastante difícil, especialmente quando nos deparamos nesta última década do século XX marcados por uma espécie de *Juizo Final*, que tem levado alguns pregoeiros das relações sociais capitalistas a proclamarem o fim da história, fim das classes sociais, o fim das grandes utopias, o fim das ideologias, o fim da razão, o fim ..., o fim. É mais difícil ainda quando buscamos entender o que está acontecendo numa área específica - no caso a Educação Física - porque envolve várias ciências e a análise se faz sobre uma realidade muito recente, em movimento, onde os próprios estudos dispõem de pequena produção.

Nos encontramos num destes momentos caracterizados por Gramsci como sendo uma situação onde as antigas relações não se esgotaram e as novas ainda não apareceram. No entanto, é fundamental divulgar o que alguns autores vêm sinalizando em suas pesquisas, para explicar as mudanças que estão ocorrendo em nível internacional e quais os possíveis impactos em nível nacional. Uma das constatações em nível internacional e que pode nos orientar na compreensão do que está acontecendo na cultura do trabalho e conseqüentemente na formação profissional, diz respeito às determinações das áreas de atuação profissional orientadas pela ética do mercado. Num plano mais restrito, relacionado à formação do profissional em educação física, os estudos da reforma da educação tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos apontam para uma

* Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Educação Física. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física.

educação física fortemente ancorada nos exercícios relacionados à saúde e um forte apelo ao desenvolvimento dos esportes.

Este texto pretende introduzir estas questões no debate, recomendando o seu aprofundamento com o concurso de outros profissionais que têm esta temática como objeto de investigação. O tema será abordado buscando entendê-lo à luz dos movimentos que estão se dando no plano nacional e internacional, estabelecer uma relação com as propostas que estão sendo implementadas na educação física e como esta realidade poderá afetá-la - ao menos como hipóteses de trabalho.

Nesta perspectiva, será examinada a trajetória da educação e da educação física como suporte para o desenvolvimento do país. Em seguida serão examinadas as reformas da educação física no Brasil estabelecendo uma interface com as reformas da educação física na Inglaterra. Esta opção fundamenta-se no fato de que, há semelhanças em muitos pontos das reformas educacionais nesses países. Outro fato a ser considerado é que foi na Inglaterra juntamente com os Estados Unidos onde ocorreram as primeiras manifestações dessa nova fase de acumulação do capital, através de um movimento político denominado pelos sociólogos de *A Nova Direita*. (O'Connor, 1984; Gamble, 1988).

A educação e o projeto de desenvolvimento do país

O que se convencionou chamar de Revolução de 1930 é o ponto alto de uma série de revoluções armadas ocorridas no período compreendido entre 1920 e 1964, que objetivou o rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica e teve como consequência a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Este fato possibilitou a implantação da indústria pesada no país, o Estado assumiu as funções de empresário industrial e acelerou as reformas educacionais (Reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas do Ensino, o SENAI, o SENAC e a Lei n.º 4.024/61 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Romanelli (1996).

Longe de representar benefícios ou bem-estar da população, a educação tem sido apresentada neste cenário como coadjuvante dos aspectos econômicos. As demandas por educação no Brasil, tem tido um forte apelo desenvolvimentista. O desenvolvimento, entendido como progresso técnico demandando o incremento das capacidades humanas e da qualificação da força de trabalho, tem colocado a educação no centro dos planos de desenvolvimento em todo o mundo. Este fato coloca o desenvolvimento como principal via para o progresso técnico centrado na industrialização.

No Brasil, o planejamento econômico vinculado ao desenvolvimento social tem sua origem na década de 30. O investimento em políticas sociais surge a partir da tentativa de evitar que questões sociais comprometessem o desenvolvimento econômico pretendido. As décadas de 40 e 50 foram marcadas pela ideologia desenvolvimentista. Dominada pelo pensamento econômico, a educação aparece como instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Investir em educação significa investir em capital humano. Os anos 60 são um marco nas reformas educacionais dos países da América Latina que no Brasil resulta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61, Oliveira (1997).

O projeto de desenvolvimento do Banco Mundial, até os anos 60 assentava-se nas metas de desenvolvimento econômico. A partir do final desta década, o crescimento econômico foi considerado como condição necessária mas não suficiente para garantir a distribuição mais justa da riqueza. A atitude do BIRD concentra-se no deslocamento de recursos dos setores mais modernos da economia para as populações marginalizadas economicamente, visando romper com a ameaça dos países periféricos aos países centrais com o descontrolado crescimento da pobreza e pelas reações sociais que eclodiram no Terceiro Mundo - especialmente na América Latina - a partir da década de 60.

Para conter o avanço da pobreza nos anos 70, os projetos do BIRD deram ênfase à produtividade especialmente no setor agrícola. Na proposta de desenvolvimento traçada pelo Banco, a educação foi considerada fator de crescimento econômico, isto é como meio para provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente em nível de 2º grau, com ênfase no ensino profissionalizante. Na primeira metade desta década, os projetos de cooperação técnica e financeira do setor social brasileiro apoiados pelo Banco compreendia política, planejamento e gestão e projetos setoriais específicos.

No final da década de 70, visando novas diretrizes de estabilização econômica o Banco intensificou seus projetos na educação primária. Esta medida previa para a década de 80 o alívio da pobreza, o controle do crescimento demográfico e o aumento da produtividade das populações mais carentes. A contenção do crescimento demográfico visou a integridade dos recursos naturais, melhoria da saúde feminina e da situação econômica familiar. Nesse período, os recursos do Banco para o ensino primário passam de 1% na década de 70 para 43% na década de 80. Nesta década, dos três projetos que foram financiados pelo BIRD, dois destinaram-se a este nível de ensino.

Fonseca (1996) destaca duas tendências do Banco Mundial para as políticas educacionais no Brasil: a primeira tem por finalidade integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional. Nesta perspectiva situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos. A segunda atribui à educação caráter compensatório face a pobreza no Terceiro Mundo.

Educação Física e o projeto de desenvolvimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não é um acontecimento estritamente brasileiro. Países latino-americanos, assim como os da Europa e os Estados Unidos, estão com reformas de mesma abrangência em seu ensino.

Na Europa, especificamente na França, no campo educacional, desde o século XIX o Estado tem se caracterizado como provedor de educação devido às exigências da sociedade industrial. Neste período, de acordo com Foucault (1979), o corpo passa a receber investimentos de um saber especializado: a educação física. Começou também, a elaboração de conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização enquanto força de trabalho. Neste cenário, a finalidade da educação física era contribuir com o processo educacional, visando a construção de um homem novo capaz de suportar uma nova ordem política, econômica e social, Soares (1994).

Antes da década de 30, os esforços para implementação e disseminação da prática de educação física no Brasil, não passava de atitudes isoladas. A sua prática dependia de adeptos fervorosos que defendiam a necessidade de difundi-la. Nesse período, Fernando de Azevedo defendia a formação do homem integral em que o corpo e o espírito estariam interligados. Estabelecia uma estreita relação entre o aprimoramento físico e moral do indivíduo e a construção nacional, a regeneração física, moral e eugênica do povo.

Para a construção da nacionalidade, a Educação Física necessitava ser estendida para a população. Buscando a consolidação do projeto de Nação "forte", era exigida a regeneração do povo brasileiro para que se criasse uma grande Nação. A difusão da Educação Física apresentava-se como obra do patriotismo que buscava o progresso da Pátria, Bercito (1991).

Não obstante os estudos empreendidos nas últimas décadas e o avanço em algumas concepções de educação, os movimentos mundiais em prol da reestruturação da educação física parecem dar um certo sinal de cansaço e deixá-la nos moldes em que se encontra.

A reforma da lei da educação na Inglaterra em 1988 levou à educação física mudanças significativas. O novo currículo estabeleceu uma relação entre educação física, saúde, aptidão física e ênfase em jogos, tendo nas medidas e testes de aptidão física a referência para a avaliação,

Evans (1990); Chapman (1996); Cale (1996). Nos conteúdos as referências básicas identificadas no currículo são: *performance, aquisição de habilidades, apreciação intelectual e estética, habilidade social, prática segura de atividade física, igualdade de oportunidade, boa forma e engajamento em programas de atividade física*, Chapman, (1996). Além destes, o currículo ressalta aspectos ligados a meritocracia, individualismo e competitividade, McNamee (1993).

No dia 14 de julho de 1995 o Primeiro Ministro da Grã-Bretanha lançou o programa *Sport: raising the game* e defende o esporte como construção do jogo e como responsabilidade do Primeiro Ministro, Major (1996). Este programa é desenvolvido pela Associação de Professores de educação física do Reino Unido, Academia Nacional de Excelência, Academia Britânica de Esporte, governo e outras agências não governamentais e tem por objetivo monitorar o Currículo Nacional de Educação Física, a promoção do esporte e do jogo para toda a população do Reino Unido e a realização de estudos comparativos de educação física na Europa. Para tanto, propôs a revisão do currículo de educação física com ênfase nos jogos de equipe, avaliando o programa pelo OFSTED (Office for Standards in Education) criado em 1993. (Gilliver, 1996).

A reconstrução dos padrões da prática desportiva buscam atitudes e entendimentos do esporte como um estilo de vida e saúde, a ser desenvolvido em escolas, universidades, Conselho de Esporte e comunidade, Almond et al. (1996).

Este programa é resultante da pesquisa realizada pela Associação de Educação Física da União Européia que divulgou os dados sobre o tempo despendido por semana nas aulas de Educação Física no Reino Unido, comparado com a Europa e Estados Unidos. A pesquisa demonstra que o número de horas destinadas às aulas de educação física na Inglaterra, é inferior ao de todos os participantes da pesquisa; e que o currículo nacional para educação física é pobre em atividades de competições e jogos de equipe.

No Brasil, a LDB aprovada em 1996 traz conteúdos curriculares da educação básica, indicando os rumos a serem observados na organização curricular, destaca o comprometimento curricular não apenas com a educação física, mas com a promoção do desporto nacional e das práticas desportivas não formais – Art. 27, Inciso IV. *Das ações do governo que sinalizam nesse sentido*, citamos a transformação do CIAC de Natal, no Rio Grande do Norte, num centro de treinamento olímpico para todo o Nordeste. Foram criados também os centros de excelência esportiva, no Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Amazonas. Esses centros vão identificar e acompanhar os jovens com talento esportivo e formar técnicos. Além disso, o Projeto educação e saúde envolve federações, confederações, clubes, organizações não-governamentais e empresários com o objetivo de sensibilizar os brasileiros para a prática de esporte.

Outro exemplo é a criação do INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto- tem o objetivo prioritário de democratizar o esporte e utilizá-lo como instrumento de valorização e promoção social, principalmente para crianças e adolescentes de baixa renda. É o braço executivo do Ministério Extraordinário dos Esportes, responsável pela implementação de suas políticas.

Em nível estadual temos o exemplo do Estado de São Paulo com o projeto Agita São Paulo, lançado pela Secretaria Estadual da Saúde, sob a coordenação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – Celafiscs. Com o objetivo de ajudar a melhorar substancialmente a saúde da população, o Agita São Paulo faz parte do Plano Nacional de Vida Ativa, que visa mudar o estilo e a qualidade de vida através da estimulação de pessoas de todas as idades à prática de esportes aeróbicos. Essas propostas não são novidade no Brasil, haja vista terem sido implantadas nas décadas de 70/80, através de programas semelhantes, com vistas a evitar a seletividade inerentes às atividades formais e criar outras mais acessíveis e comunitárias de lazer, com programas tipo *Mexa-se e Esporte Para Todos*. Elas têm como categorias centrais a condição física, a saúde e o bem-estar (físico, mental e social); tentando uma aproximação com

um estado completo de bem estar físico, mental e social, conforme a definição adotada pela Organização Mundial da Saúde.

Em seus oito anos e meio de tramitação no Congresso Nacional, a LDB sofreu mais críticas que entusiasmo. A inclusão de educação física no texto da *Lei teve algumas resistências*. A Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto - Eunice R. Durham - *identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da educação física devido à falta de recursos*. (Folha de São Paulo de 21/05/94 e 24/06/95). Outro exemplo veio do Senador Darcy Ribeiro ao considerar um equívoco a defesa da obrigatoriedade da educação física e optou por deixar essa matéria para a competência estadual.

Aprovada a LDB, foi mantida a obrigatoriedade do ensino da educação física, Art. 26, § 3º como parte do atendimento de reivindicações de Associações e Sindicatos representantes de setores da educação. A educação física, conforme está no texto é parte constitutiva de um corpo de conhecimentos, integrada à proposta pedagógica da escola. *Dessa forma, requer o exame do que fundamenta cada disciplina curricular, porque está no currículo, a que necessidade pedagógica pretende atender*.

Essas resistências vão ao encontro das recomendações do Banco Mundial quanto à racionalização dos gastos com educação. O Banco como maior financiador externo da educação em países de renda média e baixa, 62% em 1990, recomenda prioridade à educação básica. Cita que dentre as disciplinas que compõem o currículo, se destaque as especialmente importantes: linguagem, matemática, ciências e habilidades em comunicação, embora o significado desta última permaneça obscuro no documento. Há também recomendação ao estudo de ciências naturais e habilidades cognitivas. *Educação física, artes e estudos sociais figuram como ornamentos curriculares que podem ser descartados sem qualquer sentido de perda*.

Conclusão

A educação para todos como marco de desenvolvimento, longe de apresentar benefícios ou bem-estar para a população, tem sido apresentada como coadjuvante do setor econômico. Assim, os projetos para a formação de profissionais obedecerão à simetria dos processos políticos desenvolvidos para traçar o perfil dos profissionais de acordo com as novas leis do mercado orientado pelo capital e elaboração de uma nova *Lei de Educação que vem ocorrendo em vários países, definidas por agências financiadoras internacionais tais como FMI e Banco Mundial*.

Na educação física escolar e no desporto comunitário, percebe-se, claramente, que tanto no Brasil quanto na Inglaterra, que o projeto orientador destas transformações dá um destaque especial para a ação profilática como fator de promoção da saúde. Seu valor e sua importância são propagados nas políticas públicas devido ao alto preço social da medicina curativa e o elevado custo da inaptidão. A conscientização da população sobre os fatores de risco tem sido apresentada como uma mudança no estilo de vida e da melhoria da qualidade de vida.

As perspectivas futuras da educação física identificam o esporte relacionado ao estilo de vida e à qualidade de vida. *Entendemos que a qualidade de vida tem que ser a melhor possível*. Entretanto, não podemos nos restringir à qualidade técnica; há também uma qualidade política. Nesta óptica, a qualidade de vida implica em considerá-la integrante do conjunto de políticas sociais que contemplem o bem-estar, tanto pelas coalizões que o sustentam quanto pelo grau e pelo tipo de inclusão que promove.

Atualmente, há uma tendência a desprezar os conteúdos que possam dar conta da cultura corporal para ter no esporte a referência hegemônica nas aulas de educação física, ainda que, no Brasil, somente algumas modalidades sejam eleitas pelos professores, Betti (1995). Há também uma tendência para o desenvolvimento no campo do esporte abrangendo os seguintes campos: "a metateoria, a antropologia (vista na relação corpo-alma-espírito), a teoria do brinquedo, a performance humana e a ética." Além do esporte, há uma tendência às atividades

físicas de caráter hedonista e antagonista, o retorno do homem a si mesmo ao assumir a ludicidade, Gebara (1992). Evidencia-se a ruptura do significado histórico da educação física. Costa (1992).

A educação física teve participação destacada em outras reformas educacionais, conforme já foi citado neste texto. Porém, nesta última reforma, há sinais de que ela já não dispõe do mesmo prestígio. Chama a atenção as dificuldades em inseri-la no texto da LDB ao mesmo tempo em que o desporto tem sido privilegiado em outras instâncias do governo. A explicação pode estar ancorada no papel assumido atualmente pelo Estado. Em outras reformas, o Estado era caracterizado como provedor de educação. Isto é, prestador de serviços educacionais públicos, gratuitos e de caráter nacional. O Estado se apresentava como construtor da nação e para tanto, teria que fortalecer uma identidade coletiva e mecanismos culturais responsáveis por uma nova ordem social. Nesta última reforma, o Estado se apresenta como regulador da educação. É responsável pela coordenação, regulamentação do sistema educacional, avaliador da qualidade da educação e nivelador das desigualdades regionais. As características do Estado provedor são distintas às do Estado regulador. Juntando-se a isto o paradigma da racionalização dos custos imposto pelas agências financiadoras internacionais, percebe-se que algumas disciplinas são dispensáveis ao currículo - caso da educação física.

Posto isso, se o projeto para a educação física tiver a intenção de atender as necessidades humanas (materiais, intelectuais, afetivas, etc.), o paradigma neoliberal - por estar ancorado na óptica da exclusão - não dá conta. Na perspectiva da formação para a cidadania, o mercado é um parâmetro não só insuficiente, mas deformado pelas relações que o orientam.

Os conhecimentos adquiridos devem servir para proporcionar aos indivíduos a busca de melhores condições de vida, formas de organização de trabalho e direito ao trabalho para todos. Cabe à escola buscar mecanismos que possibilitem outra concepção de formação. Ainda que o capital esteja interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem. Portanto, é imperioso termos claro o projeto político-pedagógico e projeto histórico a que estamos servindo.

Referência Bibliográfica:

- ALMOND, Len; et al. (1996). "Sport: raising the game - A Physical Education perspective." *The British Journal of Physical Education*. 27(3):6-11.
- AZEVEDO, Fernando de. "A cultura brasileira." 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- _____. "Da Educação Física". 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BETTI, Irene C. R. "Esporte na escola: mas é só isso professor?" *Motriz*. 1995, 1(1):25-31.
- BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. "Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)". São Paulo, 1991, p.244 Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991.
- CALE, Lorraine. "Health related exercise in schools - PE has much to be proud of!" *The British Journal of Physical Education*. 1996, 27(4):8-13.
- CHAPMAN, Val. "Ten year old children's perceptions of learning with regard to physical activity: "if I wanted to learn how to do it, I'd ask my dad". *The British Journal of Physical Education*. 1996, 27(4):14-17.
- DURHAM, Eunice R. "Estrutura irracional e perdulária." *Folha de São Paulo*, 21 de maio de 1994, caderno 1, p. 3.
- EVANS, John. "Defining a subject: the rise and rise of new PE". *British Journal of Sociology of Education*. 1990 11(2):155-169.
- FOLHA DE SÃO PAULO 24/06/95.

- FONSECA, Marília. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional." In: TOMASI, Livia de et al. (orgs.). "O Banco Mundial e as políticas educacionais." São Paulo: Cortez, 1996.
- FOUCAULT, Michel. "Microfísica do poder". Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GAMBLE, A. *The free economy and the strong state*. Durham: Duke University Press. 1988. Pg. 1-60.
- GEBARA, Ademir. "Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI." In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- GILLIVER, K. (1996). "Un update from the school curriculum and assessment authority". *The British Journal of Physical Education*. 27(4):23-24.
- GRAMISCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MAJOR, John. (1996). "Sport - raising the game: response from the Prime Minister." *The British Journal of Physical Education*. 27(3):5.
- McNAMEE, Mike. "Equality, education and physical education." *Cambridge Journal of Education*. 1993, 24(2):333-337.
- O'CONNOR, J. "Acumulation crisis". New York: Basil Blackwell Inc., 1984, p.13-51.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. "Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão." In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. "História da educação no Brasil (1930/1973)." Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia. "Educação Física: raízes européias e Brasil." Campinas SP: autores Associados, 1994.

Endereço: Rua Capitão José de Souza, n.º 65, Aptº 102, Bloco II, Centro
CEP.: 13020-470 - Campinas - São Paulo - Fone: (019) 233 3460
E-mail: nerys@turing.unicamp.br

GTT.2.20. AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA : IMPLICAÇÕES DE SUA PRÁXIS DE 1986 A 1996 NO CEARÁ

Francisco de Assis Francelino Alves*¹

Resumo: O trabalho que ora pretendemos desenvolver, resulta de nossas inquietações sobre a compreensão da Educação Física no Brasil, especificamente no Estado do Ceará no período entre 1986 a 1996. Período em que se instala em nosso Estado um governo civil formado por grandes empresários locais, pregando uma ruptura com as oligarquias dos "coronéis" representados por governos anteriores e anunciando uma proposta governamental que pretende ser totalmente inovadora a qual funda-se no Plano que tem como título "Desafio e Mudança", referente ao governo Tasso I, seguida pela proposta de governo anunciada por seu sucessor Ciro Ferreira Gomes, intitulada "Revolução de uma Geração", e com o retorno de Tasso Jereissati ao governo do Estado pela segunda vez o seu plano de governo tinha como proposta um documento intitulado "Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998" e divulgado pelos meios de comunicação como "Avançando nas Mudanças".

Este período é marcado por profundas transformações no cenário político cearense com a ascensão de um novo grupo hegemônico ao Governo do Estado, fortemente inclinado, pelo menos no discurso, a se contrapor à política clientelista adotada pelos "coronéis" personificadas nas figuras de Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals, trazendo no interior destas intenções um novo padrão de gerenciamento que tinha como princípio norteador a defesa intransigente da modernização e racionalidade da máquina governamental para o Estado do Ceará.

O presente estudo, ao mesmo tempo em que analisa tais intenções político-governamentais, pretende oferecer uma contribuição à compreensão da política de Educação Física no Brasil, especificamente, no Estado do Ceará, no período de 1986 a 1996, buscando aproximar a lógica do discurso mais geral sobre as questões políticas da nação, suas implicações e configurações no âmbito local, no que diz respeito à Educação Física no interior do sistema estadual de 1º e 2º graus de ensino da região cearense.

Nossa investigação é, na realidade uma interpretação dos documentos e fatos que permitam recompor o cenário político e ideológico que emoldura o desdobramento da política educacional brasileira, com o intuito de identificar a forma e o tratamento dado às questões que envolvem à área de Educação Física, analisando-os e descrevendo seus conteúdos, sem perder de vista a possibilidade de uma reconstituição histórica, com base em diversos temas pertinentes ao assunto tratado. Para tanto, lançou-se mão, tanto da análise de documentos oficiais, quanto de um acompanhamento dos fatos, através da imprensa nacional e local, com a atenção voltada para as implicações efetivas de tais ações governamentais sobre a prática pedagógica e profissional de professores de Educação Física das escolas públicas estaduais cearenses.

Para reconstituir os condicionamentos históricos da Educação Física no Ceará, faremos um breve caminho de volta ao nosso passado político, buscando estabelecer uma correlação entre passado e presente, verificando por exemplo nesta relação temporal como se deu, historicamente, o interesse de políticos e intelectuais, em diversos momentos com o disciplinamento do corpo humano e como estas preocupações se incorporaram nos discursos políticos e tiveram desdobramentos nas políticas públicas educacionais. Isto resulta numa preocupação nossa em tentar explicar o conhecimento da atualidade a partir da utilização do conhecimento histórico no

¹ Professor da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Educação, Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

campo da Educação Física. Esse recuo na história, contudo, não pretende reconstituí-la, senão, episódica e setorialmente, em especial, em relação àqueles aspectos e momentos que parecem-nos reveladores de formação de concepções político-pedagógicas voltadas para a Educação Física no Brasil.

De posse desses elementos e esperando que os mesmos sirvam para um melhor entendimento do presente, é que procedemos ao exame do período que nos interessa centralmente.

O período que iremos analisar, limita-se a um momento mais recente de nossa história política, qual seja, de 1986 a 1996, com o objetivo maior de preencher uma lacuna historiográfica no campo da Educação Física, por revestir-se o mesmo de uma importância particular e representar um claro ponto de inflexão de uma ação governamental, pretensamente, democraticamente, tanto a nível nacional, quanto a nível do Estado do Ceará.

A nível nacional se desenvolve sob o mandato de quatro presidentes (José Sarney, Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso) e oito ministros da educação, e a nível local, no Ceará, registra-se o mandato de três governadores (Tasso Jereissati - Ciro Ferreira Gomes - Tasso Jereissati) e cinco secretários de educação.

Nossa investigação sobre os quatro governos federais e três governos estaduais, terá como fonte, além dos já referidos documentos oficiais e registro da imprensa, também, inúmeras entrevistas realizadas junto a professores de Educação Física da rede estadual de ensino.

Aproximando ainda mais do objeto que pretendemos analisar, podemos realçar, preliminarmente, a relevância do nosso recorte de estudo chamando a atenção para o teor do discurso mudancista contido no IV Plano Estadual de Educação, do 1º governo Tasso Jereissati 1987-1991, o qual apresentava o primeiro delineamento oficial daquilo que fora anunciado em campanha político-eleitoral, no ano anterior, como podemos ler nos seguintes trechos do referido documento:

“Pensar democraticamente a Educação no Ceará, significa encarar uma realidade histórica que tem negado ao povo o direito de participação - política, econômica, social e cultural.

(...) Significa o desafio de assegurar a permanência dos alunos na escola Pública e de criar oportunidades educacionais que garantam ao grande número de crianças, adolescentes e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela saíram prematuramente, o domínio real da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos, assim como dos códigos sociais e outras informações indispensáveis à formação e ao exercício da cidadania. Significa compreender que o planejamento maior, onde o componente educação, somado a outros, possa contribuir para transformar o homem e a mulher marginalizados em pessoas participantes - pessoas que trabalham, organizam-se, moram alimentam-se, têm saúde.

(...) Pretende-se um Plano de Trabalho que reflita uma clara vontade política de realizar mudanças. Mudanças urgentes, voltadas para o resgate do papel da educação junto às camadas populares. Mudanças que venham ao encontro das aspirações da comunidade.”

(...) queremos uma escola mais justa e aberta ao diálogo, participativa, com pessoal selecionado por concurso e bem remunerado, associado em classe, escola mais autônoma e democrática, que ponha em prática a filosofia humanística, livre de intervenção política, um lugar de

ensino, apoio e segurança e felicidade e, não, um lugar de tantas perguntas sem respostas.

(...) queremos romper com a ação desintegrada comunidade/escola, agravada pelo autoritarismos dos diretores e a indiferença da comunidade, com a centralização excessiva de autoridade pela Secretaria de Educação em detrimento da autonomia das Delegacias Regionais e Unidades Escolares”.

(Relatório - Seminários Mudando o Ceará).

O Plano continha um discurso novo, que prometia uma ação assentada sob bases diferentes daquelas que caracterizavam a chamada política autoritária da era dos “*coronéis*” e militares.

Assim, nossos olhares se direcionam para o contexto político cearense do período compreendido entre 1986-1996, por uma razão muito simples: para ver o que, de fato, o MUDANCISMO tassista trazia de novo.

A nível nacional, o Brasil estava em processo de redemocratização e aberturas políticas iniciadas na década de 80, fato que se estende em todo país e é assimilado, embora de modo particular, por estes novos governantes do Ceará.

A sociedade brasileira havia experimentado nos últimos 20 anos uma forte ação política autoritária dos governos militares e, como consequência, o sistema de educação do país sofre os efeitos deste regime. Os professores formados no regime ditatorial também incorporaram e herdaram, certamente, estes componentes ideológicos. Então, compreender a política educacional no Brasil, principalmente a que se instala no Estado do Ceará, a partir de 1986, e interpretar a ação dos docentes diante destas novas propostas de governo, configuram duas intenções investigativas que, no final de contas, constituem o nosso eixo temático.

Nossa pesquisa pretende não só olhar para a contextualização política de uma fase mais recente do país mas, tentar compreender como foi tratada no passado a questão da Educação Física pelas políticas de governo, bem como, saber como estas políticas se imiscuiram nas práticas docentes dos professores da área. Nossa intenção é resgatar a grande discussão ideológica da Educação Física, do início dos anos 80 no Brasil, no meio dos professores, onde, de um lado havia os que denunciavam o papel mistificador e contraditório da Educação Física voltada para o bem social e para a saúde, e de outro, os que defendiam o propósito da mera aptidão física, fundado pelo pensamento médico-higienista e militarista. Mas, nossa intenção não é simplesmente conceituar a Educação Física, nem rotulá-la, mas tentar mostrar como certas decisões e indecisões políticas de governo podem trazer implicações diretas ou indiretas para a estruturação e a construção histórica de uma área educacional, em função, por exemplo, do prestígio ou desprestígio que tais ações possam exercer sobre ela, resultando até mesmo em definições teórico-práticas que orientem a formação pedagógica dos profissionais que nela atuam.

Neste instante, começamos a ensaiar nosso questionamento propriamente, sociológico. Sabendo-se que a Educação Física no Brasil se propaga nos meios militares, consubstanciando-se por exemplo, como parte privilegiada do currículo da primeira escola da Marinha, em 1926, e desta herda grandes influências, principalmente durante o regime político autoritário do Estado Novo (1937 - 1945), onde a idéia central e a intenção dos homens que comandavam este período era militarizar até o espírito, transformar a Educação Física em instrumento de controle social, preparar os jovens para que se transformassem rapidamente em máquinas humanas e fortalecer seus corpos e suas mentes à serviço da pátria. Então, como imaginar que de um momento para outro, a Educação Física pudesse vir a atender a requisitos de formação de cidadania, por estar atrelada a um novo discurso governamental, e rompesse bruscamente, com

uma tradição político-pedagógica autoritária que se forjou em nossas mentes e corpos durante décadas ?

Como já falamos, o quadro político que se verifica no Estado do Ceará, a partir de 1986, é marcado pelo surgimento de um novo modelo de gestão governamental, fundamentado em princípios democráticos, propondo novas alternativas para a administração do Estado e, conseqüentemente, para a Educação e para Educação Física, nas escolas públicas estaduais cearenses, diferente, pelo menos no discurso, do modelo militarista construído ao longo de nossa experiência republicana. Nesse sentido, é fundamental para nós a compreensão do Projeto Político Pedagógico proposto para a Educação e a Educação Física do Ceará, no período que pretendemos estudar (1986-1996).

Nesta reflexão, a compreensão do contexto sócio-político da época, das relações de poder estabelecidas pelo governo, das contradições entre o discurso oficial e a realidade manifestada no cotidiano da sociedade, é importante para que possamos investigar o momento de ruptura do poder pretendido pelos novos dirigentes do Estado e suas conseqüências teórico-práticas no âmbito da Educação Física no meio dessa comunidade profissional do Estado Ceará. Estado marcado, historicamente, pela fome e pela miséria da maioria de seu povo, enquanto uma minoria da população, formada por grandes empresários, grandes comerciantes e latifundiários se beneficia desta miséria através da exploração do trabalho coletivo e ainda se fortalece, via a formação de um poder hegemônico, quando elegem seus representantes aos cargos de governo e passam a controlar o Estado, política e economicamente.

Outro ponto que nos preocupa é saber, através de entrevistas, como os professores de Educação Física no Estado do Ceará incorporaram este novo discurso oficial, e quais as resistências ao longo de dez anos(1986-1996), por parte da comunidade escolar, a esta nova proposta, já que todo o Plano Estadual do primeiro governo Tasso, Governo das Mudanças, registrado nos documentos: Plano Estadual de Educação -1987, Plano Setorial de Educação -1987 e Relatório Quadrienal 1987-1991, inicia afirmando, segundo seus relatórios, que o mesmo foi construído através de *"um mutirão de idéias, de propostas, de críticas, de sugestões oriundas das mais variadas fontes e de quase todos os recantos do Ceará"*.

Além de afirmar em seu texto a pretensão de *"refletir com clara vontade política de realizar mudança. Mudanças urgentes, voltadas para o papel da educação junto às camadas populares. Mudanças que venham ao encontro das aspirações da comunidade"*.(IV Plano Setorial de Educação, 1987-1991, p. 5)

Vale também registrar, nesse estudo, a nossa experiência enquanto professor de Educação Física de 1º e 2º graus, em Fortaleza, no início do período em estudo, a qual nos mostrou uma grande contradição entre a intenção do discurso e a realidade concreta nas escolas que trabalhávamos. Assim, acreditamos que o ponto central de nosso trabalho será compreender a Educação Física neste contexto, sem esquecer que ela não está separada do conjunto da realidade de uma comunidade e se faz numa prática histórica e social, onde a realidade objetiva proposta pelas ideologias dos planos de governo podem se contrapor à realidade subjetiva dos indivíduos que a vivenciam.

Buscando compreender a Educação Física na perspectiva do contexto sócio-histórico do Autoritarismo no Brasil e as Implicações de sua Práxis no Estado do Ceará no período de 1986 a 1996, ponto central de nosso estudo, investigaremos a forma colocada do discurso oficial do governo e suas propostas, confrontando-as com a realidade das condições concretas da escola pública. Partiremos, tentando identificar através de uma abordagem sócio-histórica, alicerçada numa inspiração gramscianiana, os vários elementos históricos, políticos, sociais e educacionais, dialeticamente implicados neste jogo, através de leis, Planos de Governo, Planos Estaduais de Educação, Constituições Federal e Estadual, Jornais e Revistas o que, em contrapartida, facilitará

o entendimento de como se deram estas relações de poder, a relação entre passado e presente, o efeito do discurso oficial no meio da comunidade escolar, a resistência dos professores de Educação Física e as conseqüências deste novo momento para o quadro da Educação Física em nosso Estado.

Nossa inspiração em Gramsci diz respeito a sua concepção de sociedade civil e a forma como ele trata a ciência política, onde ele enfatiza o papel da superestrutura na perpetuação das classes e na prevenção do desenvolvimento da consciência de classe, ou seja, ele atribui ao Estado a responsabilidade de promover um conceito(burguês) único da realidade e consequentemente a ampliação de seu papel na perpetuação das classes. O Estado para ele, era muito mais do que um aparelho repressivo da burguesia, o Estado incluía na sua composição a representação da burguesia, por um grupo hegemônico e formaria a superestrutura. Isto, com certeza, nos ajuda a compreender a crítica que fazemos a composição de um poder hegemônico burguês, representado pelo domínio ideológico de seus intelectuais, sobre a classe subalterna na sociedade civil.

Diz Gramsci:

“Podemos, para o momento, fixar dois grandes níveis superestruturais: o primeiro pode ser chamado de sociedade civil, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados privados; e o segundo, de sociedade política ou do Estado. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de hegemonia, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à dominação direta ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo jurídico” (Gramsci,1971; in Carnoy, p.93)

Acreditamos que a relevância de nosso trabalho se encontra na possibilidade de elaborarmos novos questionamentos sobre a Educação Física, tomando como ponto de partida a realidade local, o Estado do Ceará, e a possibilidade de fazermos correlações com o contexto geral do país, já que insistimos em afirmar que a Educação Física não está isolada do processo social, mas faz parte de um conjunto de relações, onde se encontram o homem, o Estado e a sociedade. Por compreendermos a Educação e a Educação Física como teoria e prática articulada ao conjunto das transformações da sociedade, é que vamos aprofundar este projeto de pesquisa.

Como já foi salientado, consideramos também relevante para nosso estudo a análise da cultura da Educação Física que embora tenha se iniciado ainda no século XIX, por exemplo, na escola privada de religiosos, somente na segunda década do século XX ela assume maior importância, principalmente nos meios militares, quando impõem oficialmente a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos secundários de todo ensino nacional.

Esta cultura militarista da Educação Física se estabelece, com maior vigor com a fundação da Escola de Educação Física do Exército em 1933. *“que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes” (GHIRALDELLI, 1992).*

O período compreendido entre 1930-1945, é muito importante para nosso trabalho de pesquisa, pois parte deste autoritarismo que investigaremos se fundamenta nesta época, onde os princípios da Educação Física eram pautados numa orientação fascista e anunciavam em seus objetivos, a formação do homem obediente e adestrado.

Partindo-se do conjunto da análise destes fatos, nosso grande desafio será investigar até que ponto esta cultura autoritária e militarista da Educação Física é herdada e faz-se presente nas propostas de governo que se instalam no Ceará a partir de 1986 até 1996, quando assume o poder do Estado o Sr. Tasso Jereissati(1987-1991), em seguida o Sr. Ciro Gomes(1991-1994) e

novamente o Sr. Tasso Jereissati(1995-1998), e como a mesma aparece nos planos governamentais.

Interessa-nos, nesta investigação, localizar os nexos históricos fundamentais destes documentos que inspiraram o autoritarismo no Brasil e como estes se projetaram no Estado do Ceará e perpetuaram-se, de algum modo, nas propostas de governo para Educação e Educação Física(1986-1996); ao mesmo tempo, é nosso intento compreender a nova lógica proposta pelo discurso governamental cearense para o período.

Nossa segunda preocupação, será interpretar e analisar estes documentos, numa abordagem qualitativa, procurando desvendar as relações de dominação, difusas no contexto sócio-político-educacional e incorporadas pelos profissionais da área, junto às escolas públicas de 1º e 2º grau do sistema estadual de educação, localizadas em Fortaleza, oportunidade em que visitaremos estas escolas visando aproximar-mos ao máximo dos professores de Educação Física, observando como os mesmos tratam os conteúdos pedagógicos, assim como, a possibilidade de compreensão da relação teoria e prática de suas aulas de Educação Física.

Para finalizar, a presente pesquisa teve como objetivo geral:

Investigar as raízes histórico-culturais da relação entre autoritarismo e Educação Física no Brasil republicano com vistas a compreender as contradições presentes na operacionalização do projeto sócio-educacional do governo do Estado Ceará, no período compreendido entre 1986 - 1996.

Em seus desdobramentos, nossa intenção de estudo pode ser resumida e detalhada da seguinte forma:

(II)Identificar na história republicana do Brasil, alguns indicadores políticos, sociais e econômicos que possam revelar aspectos ideológicos que contribuíram para uma concepção autoritária de Educação Física.

(III)Analisar as contradições presentes na operacionalização do projeto sócio-educacional do governo do Estado do Ceará, no período compreendido entre 1986-1996, em relação à área de Educação Física.

(IV)Investigar a influência da cultura autoritária e militarista da Educação Física no Ceará, no período 1986 - 1996, através do confronto de documentos oficiais e posturas dos professores da área das escolas públicas de 1º e 2º grau da rede estadual localizadas no município de Fortaleza.

GTT.2.21. OS MILITARES, O POPULISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÁS

Lenir Miguel de Lima¹

Resumo: A partir da história da Educação Física em Goiás, o presente estudo procurou desvelar os fatores políticos nacionais e regionais nela contidos, pensando-a como fenômeno histórico articulado ao processo de reprodução social. Para tal tornou-se necessário explorar a inserção e o entendimento da Educação Física e dos Desportos em alguns momentos da história da Educação Brasileira. Na tentativa de captar as manifestações empíricas da política esportivo-educacional desenvolvida no Governo Mauro Borges (1961-1964), foram pesquisadas fontes primárias e secundárias vinculadas ao Plano de Desenvolvimento deste período, principalmente aquelas do setor educacional. As informações foram obtidas através de uma análise dos conteúdos contidos nas referidas fontes, somadas aos depoimentos de profissionais e políticos ligados à Educação Física e aos Desportos desta época.

O interesse dessa pesquisa assenta-se na tentativa de buscar uma (re)leitura da Educação Física no Brasil e sua interrelação com a Educação, para apreendermos os significantes e tendências através do estudo de seus papéis. Não pretendemos com isto apenas resgatar fatos passados mas sim, a partir da compreensão dos papéis expressos pela Educação Física em alguns momentos históricos desvelar, criticamente, sua configuração no período 1961-1965 em Goiás.

Nossa preocupação em estudar a Educação Física e o Desporto, em Goiás deveu-se à nossa relação profissional com a área, inexistência de quaisquer outros trabalhos escritos em nosso estado e, principalmente, por ser este período um marco importante em nossa história esportiva.

Ao estudarmos a Educação Física e os Desportos no Brasil foi inevitável um cruzamento com a história da Educação Brasileira. Nesta, deparamo-nos com a presença dos militares em quase todos os seus momentos e assim também o foi com a Educação Física, intrinsecamente, ligada a ela.

Para compreendermos a Educação Física e o Desporto em Goiás foi necessário um mergulho no passado onde descobrimos alguns elementos do Estado Novo que, ainda, sobreviveram neste referido período. Foi importante também, fazermos alguns recortes históricos para entendê-los como parte de uma estratégia política - no governo Vargas, com finalidade eugênica e de produtividade; no governo Mauro Borges, uma preocupação com a mobilização popular e o desenvolvimento sócio-econômico.

Com Vargas aparece no Brasil a primeira modalidade de populismo. Ele soube usar e controlar o povo através da força de sua imagem pessoal e de sua liderança carismática, principalmente através da educação e dos esportes. O estímulo à educação eugênica foi evidenciado através dos políticos e intelectuais que a defenderam nos Congressos apresentando teses "a bem da saúde e do desenvolvimento da raça" - como aquelas do Deputado Jorge Moraes. O grande incentivo à Educação Física e aos esportes, a construção dos grandes espaços esportivos e as grandiosas apresentações de ginástica nas manifestações cívicas fizeram parte da propaganda e divulgação do Estado Novo. A importância dispensada à recreação, ao lazer do operário, de seus familiares e das crianças abandonadas demonstrou como a ideologia populista de Vargas se concretizava. Além do prazer e do uso saudável de seu tempo livre, o operário estaria, através da

¹ Mestre em Educação Escolar Brasileira, Profª. e coordenadora dos Cursos de Graduação de Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Goiás.

Educação Física, defendendo seu corpo dos perigos internos (comunismo) e dos externos (a guerra mundial). A preparação corporal visava, portanto, capacitar e adestrar mão-de-obra para o desenvolvimento e defesa da nação. Como a Educação Física sempre esteve sob a organização e direção dos militares, a partir da Constituição de 1937 viu reforçados seus objetivos de eugeniação e seus deveres com a defesa nacional, ambos inerentes à disciplina dos quartéis.

A preocupação com o desenvolvimento corporal do Homem Brasileiro (Goiano), com o nacionalismo (regionalismo) e com a economia, esteve, também presente no governo Mauro Borges em sintonia com as metas do Estado Novo e de Juscelino Kubitschek. O grande momento da Educação Física e dos Desportos em Goiás acontece, sem dúvida, no Governo de Mauro Borges. Foi através de seu Plano de Desenvolvimento que se popularizaram as Praças de Esportes do Povo nos bairros de Goiânia e no interior do estado.

A formação militar do governador influenciou sobremaneira na organização e direção dos órgãos responsáveis pela política esportiva no estado. O caráter da disciplina militar era inerente a eles, principalmente, porque foram dirigidos por capitães do exército. Com a criação da Fundação Estadual de Esportes - FEE - e da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás - ESEFEGO - esta característica militar e a prática político-populista de Mauro Borges ficaram bastante evidenciadas, tanto nos documentos oficiais pesquisados, como nos depoimentos das pessoas por nós entrevistadas.

Desvendar os verdadeiros motivos da criação dessas instituições, os fatores que oportunizaram sua concretização, as influências da política esportiva estadonovista em Goiás e, principalmente, porque os estudantes da ESEFEGO **aceitaram** a disciplina militar imposta em seu cotidiano, são objetos desse estudo. Em síntese, pretendemos identificar o papel assumido pela Educação Física dentro de uma proposta de "governo progressista", no sentido de colaborar e materializar a sua prática político-ideológica.

A proposta de modernização e valorização do setor educacional desse Governo vinha através da racionalização e da competência técnica contidas em sua ação administrativa. A Educação Física foi contemplada neste Plano com a concretização das Praças de Esportes do Povo, como parte de uma política social e de massificação do esporte popular.

Partindo de uma visão nacional da Educação Física e as influências militares sobre a mesma, nos diferentes períodos da história do Brasil, até sua regionalização num período determinado. Nossa perspectiva é demonstrar, através dos acontecimentos históricos nacionais, seus reflexos, sua presença e as marcas deixadas pelos militares na Educação Física em Goiás: como foi implantada, quais foram seus precursores, qual sua extensão, que metodologia foi aplicada, etc.

As várias transformações ocorridas na Educação Brasileira, assim como, as diferentes correntes pedagógicas que surgiram no Brasil tiveram, também, grande influência sobre a Educação Física. Tentaremos apresentá-las de maneira clara em cada momento histórico da Educação Brasileira relacionando-as com a Educação Física. Analisando, assim, em que medida o populismo utilizou a prática educativa inerentes Educação Física e aos Desportos ao nível nacional e local no sentido da instrumentalização política do Estado e, enquanto estratégia de poder em Goiás, mais precisamente no Governo Mauro Borges. Neste tópico destacamos a importância dos depoimentos dos professores pioneiros da Educação Física em Goiás, enquanto elementos vivos de constatação da anuência e euforia destes, no desenvolvimento da política implementada pelo programa deste governo. Portanto, foi possível encontrar um conjunto de enunciados que caracterizam as categorias pertinentes ao disciplinamento corporal e moral além, da mobilização social - marca preponderante deste período, em nosso Estado.

Com o intuito de alcançar da forma mais objetiva possível, as respostas ao nosso estudo, procuramos selecionar o material (apesar da escassez e dificuldades de localização) sobre o assunto, fixamo-nos mais especificamente nos documentos oficiais da época, na literatura

existente sobre a Educação Física no Brasil, nos jornais goianos, nos depoimentos de professores, ex-alunos e em documentos internos da ESEFEGO.

A metodologia utilizada para as entrevistas com os professores, ex-alunos e o ex-governador teve como norte os seguintes eixos de desenvolvimento:

I - Influência dos militares na ESEFEGO.

II - Dos fins e conteúdos da Educação Física

III - Marcas do Populismo na Educação Física em Goiás.

Tivemos, portanto, a preocupação de estudar a Educação Física dentro de um contexto histórico social determinado, sem, no entanto, menosprezar seus momentos históricos precedentes, procurando uma articulação entre os acontecimentos políticos, ideológicos e educacionais pertinentes a ela. E, por fim apontamos os principais elementos desencadeadores de nossa inquietação e oferecendo aos estudiosos da Educação Física subsídios para futuros estudos.

Bibliografia:

A. Brasil

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ANDES. **O poder e o saber: a universidade em debate**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1980

BAÍA HORTA, José Silvério. **Os militares e a educação**. Tese de doutoramento, mimeo., s.d.

CARVALHO, José Murilo. **As forças armadas na primeira república: o poder desestabilizador**. In: Boris FAUSTO (dir). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. 4. ed., 2. vol., TOMO III. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1990 (História Geral da Civilização Brasileira).

CASTELLANI Filho, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, Papirus, 1988.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. 2. ed., Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora S.A., 1986.

_____. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986 (Col. Educação Contemporânea).

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 1983, (Metodologia - estudos).

FAUSTO, Boris (dir). **O Brasil Republicano: Sociedade e política (1930-1964)**. 3. vol. Tomo III, São Paulo, DIFEL, 1981.

_____. **A Revolução de Trinta**. São Paulo, Brasiliense, 1972.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. **Os militares como categoria social**. São Paulo: Global Ed., 1979.

FLORESTAN, Fernandes. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. rev. ampliada, São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

GARCIA, Nelson Jahr. **Ideologia e propaganda política: a legitimação do Estado autoritário perante as classes subalternas**. São Paulo: Loyola, 1982.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia?** São Paulo, Ed. Brasiliense S.A., Col. Primeiros Passos, 1987.

_____. **Educação física progressista: a pedagogia crítico- social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988, vol. 10 (coleção Espaço).

_____. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau).

- _____. **Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física.** São Paulo, Minas Gerais, Informática, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1984.
- _____. **Concepção dialética da história.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1984.
- IANNI, Octávio. **O colapso do Populismo no Brasil.** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1968.
- _____. "Populismo e classes subalternas" - **Debate e Crítica**- n.º 1 - julho/dez 1973: 7-17.
- LIBANELO, J. Carlos. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico social dos conteúdos.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LIMA, Danilo. **Educação, Igreja e Ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e bases.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.
- LIMA, Magali Alonso de. **Formas arquitetônicas esportivas no estado novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979, Dissertação Mestrado.
- LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Contemporâneo.** 3. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- LOURENÇO Filho, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** 7. ed. rev. São Paulo: Edição Melhoramentos, s. d.
- MARANHÃO, Ricardo. O Estado e a política "populista" no Brasil (1954-1964). In: Boris FAUSTO. **O Brasil republicano: sociedade e política (1930-1964)**, 3 vol., Tomo III, São Paulo: DIFEL, 1981.
- MARINHO, Inezil Penna. **Especialização - Fator preponderante na técnica da Educação Física.** Rio de Janeiro: Tip. Batista de Sousa, 1940.
- _____. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil: Brasil colônia - Brasil Império - Brasil República** (Documentário e Bibliografia). vol. 4. Rio de Janeiro, MES/DEF, 1954.
- _____. O conceito bio-sócio-psico-filosófico da Educação Física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico. In: **Boletim de Educação Física** n.º 10, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.
- _____. **Introdução ao Estudo da Filosofia da Educação Física e dos Desportos.** Brasília: Horizonte, 1984.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. Sindicalismo e Classe Operária (1930- 1964). In: Boris FAUSTO (dir) **O Brasil republicano: Sociedade e política.** 3 v. TOMO III. São Paulo: Difel, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 17. ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SOARES, Carmem Lucia et alii. **Metodologia do ensino de Educação Física,** coletivo de autores, São Paulo: Cortez, 1922 (Coleção Magistério 2º grau).
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** 12. ed., São Paulo: Difel, 1987.
- TAVARES, Aurélio de Lyra. **Nosso exército: essa grande escola.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1985.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

- TOTA, Antonio Pedro. **O Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. (Tudo História (114)). s.d.
- WEFFORT, Francisco. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- B. Goiás**
- BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- CAMPOS, Aparecida Curado Faria. **Política Educacional do Ensino primário em Goiás - 1961/1964**. Dissertação Mestrado. PUC - São Paulo: 1991.
- CAMPOS, Francisco Itami. **Questão agrária: bases sociais da política goiana**. Tese de doutoramento, São Paulo, USP, 1985.
- CARNEIRO, Eliana Maria França. **Educação em Goiás de 1964 a 1978: a política que não a do Estado**. Dissertação Mestrado. FGV. Rio de Janeiro, 1984.
- GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. **Formas de organização camponesa em Goiás (1954/64)**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988. (Coleção Teses Universitárias, 47)
- LOUREIRO, Walderês N. e GUIMARÃES, M. Tereza. **A formação de professores primários no governo Mauro Borges**. Goiânia: 1990. mimeo.
- RABELO, Francisco Chagas Evangelista. **Governo MAURO BORGES: Tradicionalismo, Planejamento e Mobilização Social em Goiás**. Dissertação Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 1975.
- SOUZA, Dalva Maria B. Lima Dias. **1964 em Goiás, o ovo da serpente (militares e proprietários na gestão da ditadura)**. Dissertação Mestrado, ICHL/UFG - Goiânia, GO: 1990.
- VEIGA, Ilma Alencastro. **Aspiração em habilitação profissional dos professores de Educação Física não titulados, da 4ª superintendência regional, de educação e cultura de Goiás**. Santa Maria/RS. Dissertação de Mestrado, UFSM, 1973.
- C. Periódicos - Fontes**
- Diário Oficial de Goiás
 Jornal O POPULAR
 Jornal FOLHA DE GOYAZ
 Jornal CINCO DE MARÇO
 Correio Oficial de Goyaz
- D. Documentos**
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Departamento do Ensino Médio. **O artigo 7º da Lei 5692/71 no ensino de 2º grau**. Brasília, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Educação Física. **Primeiro Congresso panamericano de educação física**. 19/31/julho de 1943. Rio de Janeiro, Anais, vol. II.
- GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 174 de 7 de julho de 1967**. ESEFEGO. Goiânia, 1967.
- GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado de Goiás**. Governo Mauro Borges Teixeira. Goiânia, 1961: Vol. I - "Análise e a Estrutura Econômica do Estado", vol. II - "Diretrizes para 1961-65".
- RIBAS JUNIOR, Emílio Rodrigues. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Goiânia: CERNE - Gráfica de Goiás, 1965.

TEIXEIRA, Mauro Borges. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Goiânia, 1961.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Goiânia. Departamento Estadual de Imprensa, 1962.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Goiânia: Dep. Estadual Imprensa, 1963.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Goiânia: CERNE - Gráfica de Goiás, 1964.

Endereço: Rua A-4 n.º 100 Ap.401-F Vila Alpes - CEP 74310-050 - Goiânia - GO

GTT.2.22. TRAÇOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DITADURA MILITAR: O DISCURSO DA “GALINHA DOS OVOS DE OURO.”¹

Jhon Harley Madureira Marques²

Resumo: *O presente artigo procura identificar alguns dos discursos oficiais produzidos no período da Ditadura Militar, entre os anos de 1965 a 1978 em relação a Educação Física. Discute o tratamento “especial” que a Educação Física ficou submetida neste período, passando de simples ornamento ou artigo de luxo para um “produto” que deveria ser consumido por todos, para o bem e a segurança geral da nação. Para isso, adota o Plano de Educação Física e Desportos (PED) e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED). O PED, no dizer de um de seus idealizadores, representava um valioso tesouro, a “Galinha dos Ovos de Ouro”. Parto da premissa de que o regime militar se apropriou da Educação Física, não somente com a intenção manifesta de democratizar a prática da atividade física, mas de desviar as atenções do movimento estudantil e simular as diferenças sociais.*

I - Introdução.

Revedo no campo da Educação Física o esforço de vários pesquisadores em recuperar a sua história, constatei que neste período existe, na área, um campo de investigação por demais significativo e, acredito, não menos importante. A ditadura militar pós-64³ é um período recente da história brasileira ainda pouco conhecido e que deve merecer atenções de modo a entendermos os discursos oficiais que legitimaram, naquele momento, o ensino da Educação Física em nosso país. Além do mais, na medida que o tempo avança e nos distanciamos dos acontecimentos passamos a observar o passado com os olhos do presente sob novos olhares e outras problematizações.⁴

Curiosamente, não podemos deixar de dizer que em nenhum momento, olhando para a história brasileira, a Educação recebeu manifestações e incentivos governamentais tão intensos, e, da mesma forma, temos que admitir o tratamento “especial” que a Educação Física recebeu neste período. Porque tantos interesses? Quais as verdadeiras intenções nestas iniciativas governamentais em relação a Educação e, especialmente, em relação a Educação Física? Por que a inclusão do binômio Educação Física e Esportes como estratégia de planificação política para o setor? Porque os órgãos governamentais ligados à consolidação da Política Nacional de Educação Física e Desportos consideravam este setor como sendo uma verdadeira “Galinha dos Ovos de Ouro.”?

1 Este artigo faz parte do capítulo II da dissertação que venho problematizando e que espero defender em março do próximo ano, intitulado provisoriamente: “Do discurso legal para o discurso real: a história do ensino da educação física na Escola Técnica Federal de Minas Gerais”; sob a orientação da Profª. Drª. Maria Rita Neto Sales Oliveira.

2 Professor de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e, atualmente, aluno do Mestrado em Tecnologia.

3 A chamada Revolução pós-64, em verdade nunca assumiu características de uma revolução autêntica. Entretanto, a expressão “Ditadura Militar” vem gerando entendimentos diferenciados. Para muitos este termo sugere que esta ditadura foi exercida exclusivamente pelos militares, entretanto, foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e os organismos internacionais. GERMANO (1993) entende que a idéia viabilizada pela junta militar em torno da chamada “Revolução” partia do princípio que de fato houve uma ruptura, um corte, entretanto, admite que isto aconteceu, autoritariamente, somente no plano político, mas não no nível sócio-econômico.

4 Ver SCHAFF, 1987.

GERMANO (1993) numa tentativa de recuperação histórica, e evidentemente, considerando as especificidades de cada período histórico, afirma que o exército sempre exerceu um papel decisivo nos momentos de crise da história brasileira. Entretanto, esclarece que os regimes militares instituídos não foram constituídos por um conjunto de “forças monolíticas”, o que configura uma descontinuidade na própria organização militar em razão das diferenças no jogo de interesses. É preciso reconhecer a existência de forças divergentes, porém não contraditórias, no seu interior, verdadeiros partidos políticos dentro da própria junta militar.

A chamada ideologia da chamada Segurança Nacional (segurança com desenvolvimento)⁵ veio substituir a então ideologia nacionalista-desenvolvimentista, em vigor nos governos populistas anteriores. As Forças Armadas, como corporação tecnoburocrática, passam a ocupar o Estado de modo a servir aos novos interesses que imaginavam ser os do nosso país.

Por detrás deste “apelo de grandeza” o movimento político-militar de 1964 partia, antes de tudo, de uma crença que assegurava para o Brasil um destino promissor entre as grandes potências mundiais, determinado por uma “força” muito poderosa que já havia eleito este país como um filho portador de todos os privilégios. E para isto se concretizar, usando contraditoriamente, os princípios democráticos como “pano de fundo”, alegava que era preciso eliminar as diferenças e as contradições internas de modo a transparecer um clima de paz, prosperidade e desenvolvimento.⁶

II - Educação: de simples ornamento à sua valorização econômica.

No Brasil, as décadas de 60 e 70 com a grande disponibilidade de capital e das tecnologias trazidas pelos países desenvolvidos geraram um crescimento industrial acelerado, tendo como paradigma o modelo de desenvolvimento capitalista das economias centrais.

Para MACHADO (1989), neste período o estilo de desenvolvimento centralizou em torno de dois objetivos básicos: o primeiro no esforço de modernizar o país com regras determinadas pelos órgãos internacionais e o segundo, vinculado ao primeiro, na tentativa de participação no processo de divisão internacional do trabalho baseado no princípio da interdependência (“internacionalização do mercado interno”).

Para atingir estes objetivos centralizou-se o processo de decisão sob o controle do Executivo (regime autoritário), principalmente tendo em vista o controle de certas áreas estratégicas para a chamada Segurança Nacional; organizou-se novos e “eficientes” processos de administração, planejamento e controle para todas as áreas governamentais; e, finalmente, estabeleceu-se novos mecanismos de controle para garantir a estabilização social (com extinção de partidos, controle sindical, instalação da censura, organização do aparato repressivo, controle do sistema legislativo e judiciário etc.).⁷

Influenciados pelo mito da eficiência e produtividade, o Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto 62.977/68, sob o discurso viabilizado pela Teoria Geral da Administração de Empresas (Taylor-Fayol) e influenciados pelos relatórios dos técnicos americanos, foi constituído

5 A Escola Superior de Guerra, criada em 22/10/48, teve um papel estratégico em sua viabilização, pois se constituiu em um campo de doutrinação na formação de civis e militares no interior das Forças Armadas.

6 Aliás, passando rapidamente os olhos pela história de nosso país, percebemos que a burguesia brasileira, em diversas ocasiões, vem bater às portas dos quartéis para assegurar os seus próprios benefícios e mordomias.

7 Ver MACHADO, 1989.

a lei sobre a reforma universitária.(Lei 5.540/68). A mentalidade empresarial passou a ser cultivada, ocorrendo uma transferência de valores do mundo do trabalho para o mundo escolar.⁸

Sob o discurso da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, da produtividade e da eficiência, a Pedagogia Tecnicista⁹ passa, oficialmente, a reorganizar o processo educativo passando a torná-lo “objetivo”, “operacional” e “produtivo”, minimizando todas as interferências de ordem subjetiva.

O governo passa a ver na educação não como algo meramente ornamental, um bem de consumo de luxo sem sentido, mas passa a entender e divulgar que a educação tem um valor econômico significativo e, que portanto, precisa ser consumida por todos para benefício do desenvolvimento e consolidação da economia de nosso país.

Para GUIRALDELLI JÚNIOR (1991), os chamados tecnocratas da educação estabeleceram esta aproximação baseados na Teoria do Capital Humano¹⁰ que, *grosso modo*, consubstanciou-se na tese da “educação como investimento”, ou seja, na proposta de que a sociedade brasileira poderia sair do subdesenvolvimento se houvesse grandes investimentos na educação, independentemente das condições socialmente determinadas.

A partir do Ato Institucional nº 5 a ditadura assume, em nome dos ideais democráticos e para implementar “os ideais superiores da Revolução”, uma ditadura com “D” verdadeiramente maiúsculo. Perseguições, prisões e a utilização em larga escala dos instrumentos de tortura tornaram-se rotineiras nesses anos, historicamente negros, do nosso país.

III - O discurso da “Galinha dos Ovos de Ouro”.

“Neste contexto é relevante considerar que a falta de reflexão teórica e de atitude científica que caracterizou a Educação Física como um todo até poucos anos atrás, e ainda é traço marcante da atuação de seus profissionais, sempre facilitou a rápida e entusiástica adesão aos discursos oficiais, principalmente porque eles tenderam a ressaltar as ‘funções positivas’ da Educação Física e a dar-lhe uma função concreta, e assim os profissionais sentem-se reconhecidos e valorizados pelo Estado, malgrado queixem-se da inexistência deste reconhecimento e valorização nos círculos sociais mais próximos e em outras áreas profissionais.” (BETTI,1991.p.164.)
(Grifos meus)

A expressão “Galinha dos Ovos de Ouro” encontrei em LEMOS (1984.p.102), um dos idealizadores do Plano de Educação Física e Desportos do Departamento de Educação Física e Desportos, órgão vinculado ao MEC. Por isso mesmo estou me apropriando desta expressão para dizer que o regime militar entendia que tinha em suas mãos um grande e valioso tesouro, mas que foi (é uma das hipóteses que venho sustentando) utilizado, na maioria das vezes, não com a intenção manifesta de democratizar a prática da atividade física para toda a população, mas, com o intuito de desviar as atenções e simular as diferenças sociais. A história da “Galinha dos Ovos de Ouro” retrata de uma forma metafórica os interesses não-manifestos que verdadeiramente

8 Gostaria de acrescentar que esta transposição não ocorreu de uma forma automática; além do mais não podemos deixar de levar em consideração sobre a especificidade do mundo do trabalho e do mundo escolar.

9 Estou me apropriando da classificação de SAVIANI (1995) adotada no livro: Escola e Democracia, onde o autor enquadra nas chamadas Teorias Não-Críticas as pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista.

10 A teoria do Capital Humano foi desenvolvida no início da década de 60 por economistas liberais, ingleses e norte-americanos, com a intenção de vincular de uma forma direta e imediata a educação com o desenvolvimento econômico e à distribuição de renda, sem a preocupação de discutir mais amplamente estas mesmas relações dentro de uma determinada organização social concreta.

moveram as intenções da Ditadura Militar em relação ao mundo dos esportes e da Educação Física.

Da mesma forma que a Ditadura Militar passou a ver o campo educacional não como algo meramente ornamental, um bem de consumo de luxo sem sentido, a Educação Física passou a ter um valor político e econômico significativo e, que portanto, precisava ser “consumida” imediatamente por todos para produzir cidadãos fortes e produtivos em benefício do desenvolvimento e consolidação do “Brasil-Grande” e do “Brasil-Potência”.

Para consolidar este “sonho”, foi realizado entre os anos de 1969 a 1971, um diagnóstico¹¹ para identificar em que passos trilhava a Educação Física e os Desportos em nosso país. Investigou-se várias escolas de Educação Física, os diversos ramos de ensino (primário, médio e superior), as academias, os clubes, as federações, as confederações, as políticas públicas definidas para o setor etc., a fim de definir uma estratégia de atuação. A partir deste diagnóstico seria organizado um planejamento contendo as metas mais importantes a serem atingidas.

Ficou constatado, pelos idealizadores deste diagnóstico, que o homem brasileiro (especificamente, das regiões afastadas dos grandes centros urbanos) se encontrava marginalizado em relação à prática das atividades físicas, em virtude das heterogeneidades regionais em nosso país e das condições sócio-econômicas.

Constataram ainda que as deficiências mais relevantes estavam localizadas na Educação Física escolar e nas instalações esportivas, bem como a baixa qualificação dos profissionais envolvidos nos diferentes níveis de ensino. O objetivo básico era verificar a realidade do país como um todo, de modo a estabelecer uma política nacional, “fundada em bases científicas e racionais” e estender os benefícios da aptidão física a toda sociedade.

A Política Nacional de Educação Física e Desportos elaborada a partir de então partiu de quatro fontes fundamentais. Primeiramente, a construção dos princípios básicos desta política procurava responder aos desejos e caprichos da própria Ditadura Militar que via a prática da atividade física como um instrumento de contenção e harmonização social, principalmente em relação ao movimento estudantil.¹²

Em segundo lugar, partiu dos referenciais propostos pela Política Nacional de Educação, que transformou a Educação de um simples ornamento para um setor estratégico no desenvolvimento e segurança da nação. Nesta tentativa de equilibrar o social ao econômico, a prática da atividade física deixou de ser supérfluo e passou a ser fundamental ao equilíbrio físico, psicológico, econômico e social dos indivíduos. Independentemente das condições socialmente determinadas, todo ser humano pode e deve adquirir saúde.

Em terceiro lugar, procurou dar legitimidade ao Decreto 705/69, onde a Educação Física passou a ser disciplina obrigatória no ensino superior. Nesta busca de argumentação vamos perceber que a escola, enquanto base da chamada pirâmide esportiva, se tornou um elemento estratégico para reproduzir valores presentes nas instituições esportivas.

E, finalmente, a consolidação desta política se estruturou nas conclusões fornecidas pelo próprio diagnóstico, principalmente em razão da ausência de uma política sistematizada em torno da vida esportiva nacional. Era preciso, segundo os organizadores deste projeto, estabelecer novos princípios, consolidar novas metas de modo a construir a chamada “Mentalidade Esportiva”.

11 Ver Diagnóstico da Educação Física/ Desportos no Brasil, MEC, 1971.

12 Um depoimento de Maria Lenk reforça o porque a Ditadura Militar se interessou pela massificação da atividade física: “Então ocorria uma coisa interessante, porque você também vai perceber que quem está ligado ao esporte raramente se interessa por política.” (Citado por CASTELLANI FILHO, 1994, p.172)

De acordo com as conclusões e os caminhos indicados por este diagnóstico, foi elaborado pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED)¹³ o chamado Plano de Educação Física e Desportos (PED - 1971 a 1974), com o objetivo de traçar normas e diretrizes para a construção de uma nova imagem em torno da atividade física.¹⁴

O Plano de Educação Física e Desportos.

O PED, tornado público em setembro de 1971, era composto por três vertentes distintas, cada uma organizada com programas específicos, mas que em determinados momentos não era possível defini-los com muita clareza. A primeira abrigava o chamado Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desportos (PRODED) atuando, estrategicamente, em setores da capacitação de recursos humanos como, por exemplo: integração das escolas de Educação Física com as universidades; aproximação das escolas com as organizações clubísticas através da construção de instalações desportivas e na implantação dos Centros de Educação Física; desenvolvimento de pesquisas na área com implantação dos cursos de pós-graduação, substituindo, progressivamente, os leigos por pessoal habilitado etc.

A segunda vertente era formada pelo Programa de Assistência Técnica e Financeira a Programas de Educação Física (PATEF), onde procurava prestar auxílio ao Centro Olímpico Desportivo (COD); às competições desportivas nacionais e internacionais, incluindo as competições desportivas estudantis; à melhoria da qualidade dos equipamentos desportivos; à formação e organização das colônias de férias etc.

A terceira e última vertente era constituída pelo Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural (PIDIC) com a intenção de preservar o nosso patrimônio histórico desportivo nacional e incentivar a consolidação de uma cultura esportiva em nosso país, através do incentivo de obras inéditas no campo da Educação Física, congressos, simpósios etc.

Para viabilizar e de uma certa forma popularizar este projeto, foi organizado de uma maneira ostensiva a chamada Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED)¹⁵, inicialmente prevista para um decênio, se estabeleceu entre os anos de 1971 a 1974, com o intuito de apresentar à sociedade brasileira as intenções do PED e “democratizar” a prática da atividade física.

Em razão dos interesses sustentados pela própria ditadura e tendo como referência chave o binômio: Segurança com Desenvolvimento, os militares procuraram dinamizar a Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo através da publicação e distribuição de cartilhas desportivas, principalmente a área do ensino fundamental; impressão e distribuição de posters e cartazes; programas no rádio e na TV educativa, palestras e a elaboração de filmes e slides técnicos.

Segundo GERMANO (1993) assim como “a disseminação intermitente da idéia-força de ‘Brasil-potência’, a divulgação de slogans como ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’, ou ‘este é um

13 A denominação DED (criada em 1970) permanece vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, onde veio substituir a antiga Divisão de Educação Física (criada em 1937).

14 Entretanto, do ponto de vista legal, mesmo considerando este tratamento “especial”, a Educação Física permaneceu sendo tratada em separado (muitos entendem como um privilégio), mas se esquecem que este tratamento diferenciado partia do princípio de que a Educação Física continuava sendo considerada como uma atividade, com objetivos muito amplos, dificultando o seu entendimento e aproximação enquanto componente curricular ou disciplina. Ver Normas Orientadoras da Implantação do Decreto 69.450/71, MEC, 1973.

15 Segundo LEMOS (1984), a CNED constituía inicialmente um projeto do PIDIC, entretanto, no processo de viabilização desta proposta e pela dimensão que passou a assumir dentro do programa, a CNED passou a se constituir como o próprio programa, composto de seus respectivos projetos, se tornando a maior expressão institucional do DED/MEC.

país que vai pra frente' constituíram-se em elementos catalisadores da obtenção, ainda que de forma 'passiva' e eventual, do consenso." (p.103) No mundo dos esportes e da Educação Física a realidade não foi diferente, pois esta conversão passou a atuar em níveis muito mais perversos, principalmente a partir da conquista da Copa do Mundo, em 1970.¹⁶

Além disso, através de publicações técnico-didática como a Revista Brasileira de Educação Física Desportiva, os concursos nacionais de produção acadêmica na área e a publicação de livros didáticos e técnicos para as instituições escolares procuravam criar o que eles denominaram de "Mentalidade Esportiva", além de viabilizar a vinda ao Brasil de figuras na área do esporte internacionalmente conhecidas.

Em razão desta massificação foi-se consolidando as caminhadas e os "cooper" matinais, as conhecidas "ruas de lazer", o estabelecimento das "colônias de férias", a formação das "escolinhas de iniciação esportiva", o incentivo às competições (principalmente os Jogos Estudantis Brasileiros - JEBS) e o incentivo de participação dos universitários de Educação Física no conhecido Projeto Rondon, retratando os interesses do governo na construção desta cultura esportiva com a esportivização de muitas práticas populares.

No campo das Cartilhas Desportivas, com o objetivo de levar os rudimentos da prática aos estudantes do 1º grau, utilizando estórias em quadrinhos, foram produzidas frases para as seguintes modalidades esportivas: "Pernas pra que te quero"(Atletismo-corridas); "O pulo do gato"(Atletismo-saltos); "Braço é braço" (Atletismo-arremessos); "Cesta minha gente"(Basquetebol); "Bola pra cima"(Voleibol) e "Bola no barbante"(Handebol). Nestas cartilhas o "Dedinho" e toda a sua turma passaram a veicular novas imagens e interesses em relação à prática esportiva, mas sempre enaltecendo valores como esforço pessoal, perseverança, ordem e disciplina.

Neste mesmo período, com o intuito de incrementar a prática esportiva, e de popularizar rapidamente as regras básicas de cada modalidade, foram impressas com o apoio do governo federal e com a participação das próprias confederações, as regras oficiais de diversas modalidades esportivas como o basquetebol, o judô, o voleibol, o iatismo, o remo, o atletismo, o handebol etc.

As emissoras de rádio e de televisão também foram muito utilizadas para veicular novos valores como, por exemplo: "Esporte é vida"; "Esporte é saúde"; "Esporte é cultura"; "Pratique esporte"; "Esporte é progresso"; "Povo no esporte, progresso no país"; "Ordem para o progresso" etc. O "Dedinho" se tornou não só o personagem-símbolo desta campanha, mas também passou a ser identificado como o símbolo do próprio DED, representando o ideal do homem brasileiro a ser alcançado.

Desta forma, os órgãos encarregados destes programas, a fim de conseguir apoio popular e conseguir o financiamento oficial, justificavam os seus gastos nestes projetos vinculando-os, principalmente, as ações no mundo esportivo com a educação, usando expressões chaves como: "Revolução pela Educação"; "Educação Física também é Educação"; "Desenvolvimento pela Educação"; "Esporte é Cultura" entre outras. Até então, a atividade física nas instituições escolares, segundo avaliação governamental, vinha sendo realizada como uma

16 GERMANO (1993) reforça que de todos os meios de comunicação de massa utilizados pela ditadura, a televisão, com destaque especial para a TV-Globo (criada em 1965 e altamente beneficiada pelos governos militares), passou a representar o veículo favorito na divulgação dos seus ideais. Em relação ao futebol, por exemplo, quem é que não se lembra do hino da Copa de 70: "Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a seleção!..."

“forma de recreação, uma atividade de compensação ou uma válvula de escape”, não cumprindo plenamente o que eles entendiam ser sua função educativa.¹⁷

A partir de 1975, a Ditadura Militar procurando dar prosseguimento a Política Nacional de Educação Física e Desportos estabelecido anteriormente e em sintonia com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), elabora o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) com o sentido de revitalizar as ações anteriores e definitivamente consolidar a chamada “Mentalidade Esportiva”.

O PNED procurando melhorar, sensivelmente, o universo desportivo brasileiro, direciona os seus programas e projetos em torno de três vertentes de atuação: a Educação Física e desporto estudantil; o Desporto de massa e o Desporto de alto nível, que assumirá a função de terminalidade neste processo.

A Educação Física e o desporto estudantil constituiriam, estrategicamente, a base deste plano. Por intermédio deste projeto de integração das escolas aos clubes, a instituição escolar passa a ser considerada, explicitamente, como “a fonte natural de valores para os clubes”¹⁸.

A curto prazo, a intenção era atrelar de imediato o desporto estudantil à estrutura de organização dos núcleos federativos oficiais, aproximando as instituições escolares das organizações clubísticas para, posteriormente, a médio e longo prazos, construir os Centros de Excelência na preparação dos futuros alunos-atletas.

No que se refere ao Desporto de massa, considerado, estrategicamente, pelo plano como sua “idéia-força” a intenção seria deselitizar a atividade física, popularizando-a. O conhecido movimento “Esporte para Todos” (EPT)¹⁹ procurava disseminar a “Mentalidade Esportiva” em todos os segmentos sociais, de modo a convencer, sobretudo, as camadas populares que a prática sistemática da atividade física estaria atrelada ao desenvolvimento econômico de nosso país. Entendia o governo militar que o simples acesso à prática dos exercícios possibilitaria pessoas fisicamente produtivas, mobilizações emergenciais em caso de guerra, além de desviar as atenções dos graves problemas sociais.²⁰

E, finalmente, o Desporto de alto nível, assumindo a função de terminalidade do processo desportivo, isto é, a Educação Física e desporto estudantil e o Desporto de massa constituiriam recursos de apoio para dar sustentação à Política Nacional de Educação e Desportos.²¹ Segundo GURALLELLI JÚNIOR (1994) a própria Educação Física estaria

17 O termo “educativo”, segundo os organizadores do PFD, está associado a ocupação do tempo livre e preparação para o mundo das novas tecnologias. O esporte, portanto, teria como finalidade fundamental ocupar este tempo equilibradamente, de forma a contribuir para a formação da personalidade humana. No mundo do trabalho, proporcionaria oportunidades de adquirir a aptidão física para o exercício profissional com mais eficiência.

18 Ver LEMOS, 1984.p.27.

19 Segundo OLIVEIRA (1983) este movimento surgiu, inicialmente na Suécia em 1912, com o objetivo de estender a prática da atividade física à toda população. Posteriormente, reapareceu na Noruega em 1967, intitulado TRIM (Esporte para Todos), assumindo, a partir daí, proporções internacionais. No Brasil, a campanha foi iniciada com a temática “Mexa-se” em 1975, pela televisão.

20 Segundo CASTELLANI FILHO (1994), o curioso é que o programa “Esporte para Todos” estimulava, entre outras coisas, as caminhadas, o cooper, mas impedia com muita violência as “passeatas” (que não deixa de ser, do ponto de vista dos movimentos, similar aos conhecidos “passeios a pé”) por estarem cercadas de conotação política.

21 Em razão deste programa de “caça talentos”, CASTELLANI FILHO (1994) registra que neste período (década de 70) surgiram os chamados Laboratórios de Aptidão Física vinculados aos órgãos governamentais e/ou a instituições de ensino superior, com o intuito fundamental de desenvolver pesquisas, principalmente no campo da Fisiologia do Esforço. No contexto desta visão de ciência para produzir conhecimento seria necessário lidar com fatos “objetivos” e “concretos”, tratando o fato social como uma “coisa”. Era o mito da neutralidade científica, na qual preconizava a separação entre sujeito do conhecimento e objeto do

estrategicamente colocada como “mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento esportivo”. O desporto de alto rendimento assumiria a expressão terminal dentro do modelo piramidal.

A figura do chamado “atleta-herói” representava o ideal a ser atingido. A ideologia capitalista que se instalava definitivamente em nosso país, aproveitava quando um atleta (principalmente do futebol) oriundo de uma classe popular, se projetava nacionalmente e internacionalmente para dizer que “só não vence quem não quer”, pois o Estado dava a todos as mesmas oportunidades.

Este discurso do ideal meritocrático passou a representar a pedra angular para legitimar as diferenças sociais, através da prática esportiva. Marginalizado, portanto, era o incompetente.

IV - Referências Bibliográficas:

- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991. 184p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Plano de Educação Física e Desportos (PED). Brasília: MEC, 1971. 32p.
- _____. Departamento de Educação Física e Desportos. Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil. Brasília: MEC, 1971. 392p.
- _____. Departamento de Educação Física e Desportos. Plano Nacional de Educação Física e Desportos (1975 - 1979). Brasília: MEC, 1975. v.2. 185p.
- _____. Departamento de Educação Física e Desportos. Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED 1976-1979). Brasília: MEC, 1976. 41p.
- _____. Departamento de Educação Física e Desportos. Normas orientadoras: implantação do decreto 69.450/71. Brasília: MEC, 1973. 67p.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil; a história que não se conta. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1994. 225p.
- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993. 297p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista; a pedagogia crítico - social dos conteúdos e a educação física brasileira. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1994. 63p.
- _____. História da educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991. 240p. (Coleção Magistério 2º grau série formação do professor).
- LEMONS, Roberto Jenkins de. Corpo e mente; o humano direito de suar com alegria. Brasília: Thesaurus, 1984. 123p.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho; contribuição para o estudo do sistema técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 154p.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é educação física. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 113p.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

conhecimento. Partindo destas premissas, a Educação Física para se legitimar socialmente incorporou, sistematicamente, os testes biométricos, ergométricos, bem como os testes de habilidades motoras, aptidão física voltada para a saúde ou para a habilidade esportiva, de modo a justificar os investimentos e demonstrar a sua própria utilidade.

SCHAFF, Adam. História e verdade. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 317p.

Endereço: Jhon Harley Madureira Marques Caixa Postal 142 - Pedro Leopoldo/MG
CEP:33600-000

GTT.2.23. ESPORTE, MINAS TÊNIS CLUBE E CONSTRUÇÃO CULTURAL DE BELO HORIZONTE: UM PROJETO DAS ELITES

Marilita Aparecida Arantes Rodrigues*

Resumo: A influência do Minas Tênis Clube na construção cultural da cidade de Belo Horizonte através do esporte, visto como fenômeno social típico do mundo moderno, urbano e industrializado aos moldes capitalistas, que vem historicamente influenciando a organização social onde acontece, e sendo por ela influenciado, cumprindo papéis sociais e culturais articulados, sobretudo pelos eixos político, econômico e educacional.

Neste ano de 1997 Belo Horizonte comemora o seu centenário. A ocasião é propícia para revisitarmos o seu passado e dialogarmos com o vivido, na busca da compreensão de permanências e rupturas, continuidades e transformações que influenciam o seu presente, com o intuito de compreender essa história e apontar possibilidades para o novo século que hora se inicia.

Belo Horizonte constitui-se como uma das obras simbólicas de maior envergadura da República em Minas. Foi concebida no período de 1894 a 1897, momento político que propiciou a concretização do projeto de mudança da capital, sonhado pelas elites mineiras. Assim, sua criação se deu no período em que o advento da República era visto como um “sinal de ruptura com o passado e início de um tempo que preconizava a modernização”.¹ Mas essa modernidade, ideal das elites na busca de romper com o atraso em que se encontrava o país, no entender de Leticia Julião, por diversos motivos, nutria-se mais de utopias que, de fato, de uma realidade social. Esbarrava nos entraves de uma economia dependente e essencialmente agrária; do ponto de vista político, era conservadora, perpetuando barreiras que alijavam os setores populares da esfera da participação; e, além disso, esta elite confinava-se ao núcleo doméstico, ficando longe das experiências da modernidade, sejam sociais, políticas ou culturais no sentido mais amplo – o espaço público da cidade. Lentamente, as elites foram-se adaptando a esse cenário urbano, influenciando novos hábitos que se foram constituindo e sendo por eles influenciada.² Por sua vez, tais mudanças culturais vêm sendo historicamente registradas por diferentes acontecimentos, dos quais destaco o esporte como um dos mais significativos.

E no ir-e-vir entre presente, passado e perspectivas futuras, volto o meu olhar para a presença do esporte na vida de Belo Horizonte, buscando compreender como este se afirma como um dos traços da definição e da construção da identidade sociocultural desta cidade.

Como fenômeno típico do mundo moderno urbano e industrializado nos moldes capitalistas, o esporte é fruto de transformações de sentidos do jogo lúdico. Desde a Inglaterra do século XVIII, ele vem se reafirmando como um conjunto de normas restritas, específicas, racionalizadas, articuladas pelos princípios da supremacia, do rendimento, do individualismo, da concorrência e da autonomia. Na sua evolução histórica, vem cumprindo papéis sociais determinantes e determinados pelos eixos político, econômico e educacional, dentre outros, que passaram a articulá-lo e a sustentá-lo, especialmente pela sua institucionalização e burocratização, em diversos órgãos diretivos e estabelecimentos.

No nosso país, o esporte foi inicialmente organizado por iniciativas isoladas e diferenciadas, tendo como protagonistas os vários grupos de imigrantes que trouxeram para cá hábitos culturais que envolviam a experiência com diferentes modalidades esportivas. Esses

* Professora Adjunto da Escola de Educação Física da UFMG.

1 JULIÃO, 1996, p. 51.

2 JULIÃO, 1996.

grupos, autonomamente, foram se organizando, constituindo clubes e agremiações para a prática esportiva.

Nos anos 20/30, em Belo Horizonte, crescia um movimento em prol da difusão do esporte e da Educação Física. Naquela época, o esporte obteve aqui aceitação não só por parte das escolas que, pela obrigatoriedade da prática da Educação Física, passaram a vivenciá-lo, como pelos clubes, que começaram a se organizar com o objetivo de implementar a sua prática.

Por sua vez, como muitos reafirmam, a trajetória do esporte em Belo Horizonte, como uma das marcas históricas da construção da modernidade, passa, necessariamente, pelo estabelecimento clubístico Minas Tênis Clube (MTC).³

A história do MTC mostra-nos o esporte como fator de mudanças culturais de diferentes naturezas, a partir de sua prática pela elite belorizontina. Destaco aqui as principais vertentes que, a meu ver, revelam a trama da relação entre o esporte, o MTC e história de Belo Horizonte, ou seja, os eixos políticos, educacionais e econômicos dessa trajetória.

Resultado da fusão de dois grupos da elite da cidade, adeptos do Esporte, o MTC é um marco histórico para a cidade de Belo Horizonte, pois foi o primeiro clube a ser utilizado para a prática do esporte especializado amador, que começava a ser praticado na capital.⁴ Um dos grupos formadores do MTC era constituído por moradores do bairro da Serra, que pretendiam fundar o *Serra Tênis Clube*, e o outro grupo, liderado por Waldomiro Salles Pereira, sonhava fundar o *Belo Horizonte Tênis Clube*. Após a sua fusão, o grupo saiu à procura de áreas para a instalação do clube. Nesse período, o prefeito de Belo Horizonte, Octacílio Negrão de Lima, dava início à construção de um parque público no Bairro Santo Antônio. Vislumbrando a possibilidade da instalação, naquele local, do sonhado clube, foi feita, ao prefeito da cidade, uma solicitação para arrendamento daquela área para esse fim.

Por intermédio dessa conquista, em 1935 nasceu o MTC, unindo interesses comuns compartilhados pela elite econômica, política e social da cidade, contando essencialmente com o apoio do Poder Público. O inicialmente *Parque Santo Antônio*, construído pelo então prefeito Octacílio Negrão de Lima, fazia parte da sua política modernizante, que estabelecia a reforma urbana e o embelezamento da cidade como metas.

³ Ver dados a esse respeito, por exemplo, na obra de WERNECK, 1992.

⁴ Os esportes ainda não-popularizados, como o futebol, que nos anos 30, no Brasil, já acontecia em regime profissional, foram designados como Esportes Especializados Amadores. Falando sobre os esportes, BARRETO (1950: 295-296) comenta que a "primeira tentativa de esportes que houve na capital foi de um prado de corridas feito em 1898, que [naquele] momento fracassou, mas que mais tarde se cristalizou no *Derby Mineiro*, fundado no prado de corridas no bairro que, por isso mesmo, tomou o nome de *Prado*. Essa instituição (...) teve por continuador o *Jockey Clube*(...). Em segundo lugar, tivemos o ciclismo, que nasceu com o *Velo Clube* em 1898, fundado pelo Dr. Fernando Esquêrdo e outros moços da melhor sociedade belorizontina, realizando várias temporadas de corrida no Parque Municipal. Depois tivemos o futebol que aqui foi lançado pelo *Esporte Clube*, fundado pelo acadêmico Vitor Serpa, juntamente com os Srs. José Gonçalves, Augusto Serpa, Dr. Soares Americano, Antônio Mascarenhas e outros, em 1904. Tinha dois *teams* - o *Vespúcio* e o *Colombo* que disputavam as partidas. Mas logo depois surgiram: o *Plínio Futebol Clube*, composto de alunos do ginásio, o *Mineiro Futebol Clube* o *Estrada* e outros. O *Clube Atlético Mineiro* surgiu em 1908 e o *América Futebol Clube* em 1912. Depois tivemos o *Yale*, que foi um clube de grande nota. E de uma divergência de idéias entre os sócios deste, nasceu o *Palestra Itália*, que, presentemente se denomina *Cruzeiro*. Vieram depois o *Clube Esportes Higiênicos*, o *Sete de Setembro*, o *Palmeiras*, o *Garani* e tantos outros(...). O *Law Tênis*, a *Natação*, o *Basquetebol* (...) tomaram grande desenvolvimento depois da fundação do primoroso *Minas Tênis Clube*."

Considerada como uma iniciativa de vulto da sua administração, o *Parque Santo Antônio* localizava-se em terreno da Prefeitura.⁵ Na planta geral da cidade, elaborada pela Comissão Construtora, esse terreno era destinado ao Jardim Zoológico da Nova Capital.⁶ Mas como foi julgado impraticável um zoológico naquela região residencial, localizada a um quarteirão da Praça da Liberdade, onde se situa o Palácio do Governo, o prefeito resolveu construir ali um parque público. A iniciativa foi bem aceita na época, principalmente porque era uma forma de atender a elite da cidade, que ali tinha suas residências.

Dessa forma, uma obra idealizada inicialmente como um espaço público de lazer, construída com o dinheiro público, passou a atender interesses particulares de um grupo interessado em construir ali um clube fechado para os seus associados. Acredito que esses dados revelam o início do trançar da trama de interesses entre a instituição Estado e o Clube, trama definidora de sentidos do esporte naquele momento histórico. O processo de nascimento do MTC mostra-me que o sonho deste clube foi desenhado em um grande quadro sociocultural mais amplo que possibilitou atender à vontade de um grupo da elite política e econômica de Belo Horizonte, reunido em torno do objetivo da criação de um espaço para a prática esportiva como lazer. De modo geral, a criação de clubes esportivos sempre esteve ligada às elites sociais, que viam na prática do esporte, principalmente o não-popular e amador, a possibilidade de manutenção física, de lazer e de lucros sociais que poderiam proporcionar, dentre os quais se destacava o seu papel como ponto de encontro de jovens e do lazer em “família”.

Mas os interesses do Estado, no final dos anos 30, definiriam um novo sentido para o esporte, visto não mais só como uma oportunidade de lazer, mas sobretudo como esporte de rendimento, que busca produtividade e *status*, alicerces da ordem social próprios da sociedade capitalista, gestada no país naquele momento histórico e sedimentada a partir dos anos 70. O Estado passou a ver no esporte uma oportunidade de também realizar seus sonhos, integrando-o aos seus projetos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Dessa forma, por intermédio do esporte, era possível que manobras ideológicas fossem dissimuladas no sentido da dominação pretendida naquele momento histórico, transformando-o em um dos meios e fins de busca da melhoria da raça, da consolidação do nacionalismo e da educação da classe trabalhadora para o desenvolvimento produtivo, baseado na racionalidade e eficiência técnica. O MTC passou, daquela época, até por volta dos anos 80, a funcionar diretamente sob a tutela do Estado, tendo seus presidentes nomeados pelo governador. Ao ser colocado à disposição do Estado, o Clube passou a funcionar como um centro irradiador do esporte no Estado de Minas Gerais, atendendo à política estatal de difusão do esporte. Com esse objetivo, o governo mineiro criou em todo o Estado várias Praças de Esportes, tendo o MTC como referência. O funcionamento dessas praças de Esportes se assemelhava em muito com o do MTC. Também recebiam ajuda financeira do Estado e tinham o seu presidente escolhido pelo governador.

As vitórias do clube nas competições nacionais contribuíram para o fortalecimento do uso político do esporte, pois, a partir de então, o MTC tornou-se representante legítimo do regime político estatal vigente. Os seus campeões e recordistas passaram a divulgar a cidade e o Estado. Segundo a revista *Minas Tênis*, eles

⁵“Os terrenos desapropriados pelo Estado para construção da Nova Capital, constantes da planta geral da cidade, aprovada pelo Decreto n. 817 de 15/4/1895, foram incorporados ao patrimônio municipal por força do Decreto n.1.088, de 29/12/1897, que criou a Prefeitura de Belo Horizonte. O terreno onde está o Minas Tênis Clube figurou nessa planta – e nas plantas posteriores – como terreno indiviso, sem número, com 31.200 m²” (LIMA, Maria Helena. 1966).

⁶BARRETO, 1936.

“freqüentavam o Palácio da Liberdade, em recepções comandadas pelo então governador Benedito Valadares, com a mesma constância que derrubavam nas raias seus adversários paulistas e cariocas”.⁷

O clube se transformou em um cartão de visita da cidade pois passou a ser um ponto de referência política e turística para todo visitante que viesse a Belo Horizonte. Toda autoridade que por aqui passasse, tinha no seu programa uma visita ao MTC.

Nesse período de influência estatal, por meio dessa política de difusão específica para tal fim, foram incrementadas várias iniciativas que buscavam mobilizar e educar a população para a prática do esporte. Ao MTC foram dadas várias funções, técnica e pedagógica, para formar atletas e monitores para o ensino e treinamento de exercícios físicos e esportes em geral. Os cursos de treinamento de monitores objetivavam formar profissionais que, no exercício de suas funções, fossem capazes de inculcar nos jovens valores cívicos e morais, inerentes à organização social que se pretendia legitimar. Por intermédio da colaboração da polícia militar, que colocou à disposição seus instrutores sargentos e oficiais, o clube formou monitores e os distribuiu em todo o Estado para atuarem nas Praças de Esporte. Assim, os valores ligados à ordem, disciplina, obediência e civismo seriam assegurados.

O clube participava também da política estatal no sentido de auxiliar a Secretaria da Educação e Saúde Pública na prática de exercícios físicos, permitindo aos alunos dos grupos escolares a freqüência a cursos especializados, em horários combinados para esse fim. O MTC criou os Cursos Populares, que davam oportunidade às crianças, que não tinham condições de ser sócias do clube, de freqüentar as aulas ali. Esses cursos foram criados, no entender do professor Herbert Dutra, ex-técnico do clube,

*“mais para atender as necessidades da época, para não dizer que o Minas era um clube de elite (...). Esses cursos não só eram bons para todos que o freqüentavam, como também para o clube, porque dali saíam alguns nadadores de talento. Essas pessoas só poderiam entrar no clube, na hora de suas aulas e, depois, tinham que sair. Entretanto, se tivesse talento, seria sócio-atleta integrante das equipes”.*⁸

Assim, o governo procurava garantir que os “menos bafejados pela sorte” tivessem também a oportunidade de divertir e praticar atividades físicas, pois estaria com isso ampliando também sua contribuição para a formação de uma juventude forte, bela e patriótica, necessária à construção do País idealizado naquela época.

Suas instalações foram também utilizadas pelos primeiros cursos de formação profissional em Educação Física. Além disso, ele vem sendo um celeiro de dirigentes esportivos atuantes no Estado e no país. Dessa forma, desde a sua criação, o MTC tem sido o responsável tanto pela difusão de várias modalidades de esporte, por melhorias nas suas performances técnicas, como também por mudanças de valores, crenças e hábitos em Belo Horizonte. As possibilidades de conhecimento que se alargaram através de intercâmbios entre atletas, técnicos e dirigentes do Estado, do país e de todo o mundo também tiveram bastante influência nas mudanças culturais na cidade. Ao longo de sua história encontramos fatos interessantes, vistos por segmentos da população de forma positiva ou negativa, que mostram a sua influência nessas mudanças.

⁷ UM GERAÇÃO de..., 1993, p.24.

⁸DUTRA, 1994. *Depoimento*.

Marques Rebêlo, já no início dos anos 40, descrevia a influência positiva do MTC para Belo Horizonte:

“Belo Horizonte tinha sol – um sol imenso. Mas o povo se escondia medroso sob as roupas espessas. E era como se não houvesse sol. Foi o Minas Tênis Clube que trouxe o sol para Belo Horizonte. O sol e a piscina, que ficou fazendo as vezes de mar. E na piscina apareceram as primeiras carnes procurando a natureza, desejosas de sol e de água, buscando a saúde na prática dos Esportes. Os músculos foram ficando rígidos, a pele foi ficando morena, veio uma alegria simples que ainda não havia. O esporte até então era o futebol – brigas, canelas quebradas, paixão, grosseria, deselegância. A piscina do Minas Tênis Clube teve a sua função moral: mostrou que o esporte é amável – diverte e estimula, disciplina e alegre”.⁹

Pela perspectiva do gênero, esse desnudamento do corpo, principalmente o feminino, chegou a ser visto, na época de sua criação, de forma negativa pela Igreja. Como Minas Gerais é um Estado de tradições arraigadas e crenças sólidas, o uso de roupa esportiva, principalmente na natação, que “desnuda o corpo da mulher”, a princípio gerou protestos da Igreja Católica, que, velando pelos bons costumes, atacou veementemente o MTC. Um colégio católico feminino chegou a proibir as alunas de entrarem no Clube vestidas com os uniformes escolares e outro ameaçou suspender de aulas as alunas que praticassem a natação. Mas, como naquela época os interesses do Estado pelo esporte estavam acima dos interesses da Igreja, a direção desse colégio chegou a receber um recado do próprio governador do Estado: “O seu colégio será fechado se seu atrevimento chegar a esse ponto.”¹⁰

Nos anos iniciais do clube, pelos valores da época, o corpo feminino praticava somente atividades mais “amenas” como o voleibol, o tênis, a natação e a ginástica. Mas, a partir dos anos 50, o MTC foi pioneiro na prática de modalidades femininas, até então vistas como essencialmente masculinas, como o basquete por exemplo.¹¹

Para além das vertentes políticas e educacionais, a história do MTC revela também a sua participação em mudanças culturais na relação esporte/mercado. Como fenômeno social, que influencia e recebe influência do meio onde acontece, o esporte, em sua trajetória histórica no MTC, foi incorporando cada vez mais os valores da sociedade capitalista e adquirindo sentidos diversificados ao longo dos anos. De um esporte que visava somente ao lazer, de uma forma eminentemente amadora, nos primeiros anos de vida do clube, ele foi assumindo contornos diferenciados. A busca do rendimento, da produtividade, da competitividade foi ficando cada vez mais exacerbada e, para isso, investimentos financeiros e tecnológicos passaram a fazer parte do seu cotidiano. A partir dos anos 40, vamos encontrar os primeiros incentivos financeiros no esporte, que delinearam uma significativa mudança no seu sentido, por volta dos anos 70 e 80, no caminho da profissionalização. Nesse período, projetos políticos e econômicos foram transformando o esporte em um espetáculo altamente lucrativo, o que demandou novas parcerias. Ao ser considerado uma mercadoria valiosa, o esporte no MTC passou a negociar e a ser negociado de acordo com os interesses do mercado. Essa fase foi caracterizada pela entrada dos primeiros contratos de patrocínio no esporte, com o apoio econômico-financeiro de empresas

⁹REBÊLO, 1941, s/n.

¹⁰ASSIS, 1981, p. 11.

¹¹ SOUSA, 1994.

privadas. Essa parceria vem sendo, até os dias atuais, cada vez mais aprimorada. O uso do *marketing* esportivo vem influenciando sobremaneira o seu consumo.

As reflexões aqui apresentadas não recuperam a multiplicidade de questões referentes à história desse estabelecimento clubístico e a sua influência na construção cultural de Belo Horizonte. Os estudos que venho desenvolvendo, sobre a constituição do sentido moderno de esporte, tendo a história do MTC como fonte de análise, mostram-me que a leitura de sua história é inesgotável. Entretanto, acredito que esta história contribui para nos situarmos no futuro, de forma consciente quanto aos usos do esporte na cidade de Belo Horizonte.¹²

Referências Bibliográficas:

- ASSIS, Anatólio. O sonhador-realista. *Diário da Tarde*, Belo Horizonte, 8 ago. 1981. Caderno 2, p.11.
- BARRETO, Abílio. *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva; história média*. Belo Horizonte, 1936.(Arquivo do IEPHA)
- _____. *Resumo histórico de Belo Horizonte (1701-1947)*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950 (Arquivo Público de Belo Horizonte).
- DUTRA, Herbert de Almeida. Depoimento Belo Horizonte, 27 abr. 1994. (professor de Educação Física, licenciado pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos / U.B. nos anos 40; ex-docente da EEF/UFMG; ex-presidente da Diretoria de Esportes do Estado de Minas Gerais; ex- atleta, ex-técnico e sócio do Minas Tênis Clube.)
- JULIÃO, Leticia. Belo Horizonte: itinerários da cidade Moderna (1891-1920). In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH; horizontes históricos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1996/ p.49-118.
- LIMA, Maria Helena. *Dados sobre a cessão da praça de esportes ao Minas Tênis Clube*, 25 abr. 1966. (Pasta 45b, arquivo da Seção de Patrimônio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.)
- REBÊLO, Marques. Instantâneos do sócio número... *Minas Tênis Clube*. Belo Horizonte, [s.n.], jul.1941 (não. paginado.)
- RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes. *Constituição do sentido moderno de esporte; pelas trilhas históricas do Minas Tênis Clube*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 1996. 325p. (Dissertação, Mestrado em Educação Física.)
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos a marcha! Meninas à sombra: a história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Campinas: UNICAMP, 1994 (Tese, Doutorado em Educação.)
- UMA GERAÇÃO de campeões. *Minas Tênis*, Belo Horizonte, n.2, p.24-26, out./nov. 1993.
- WERNECK, Humberto. *O desatino da rapaziada: jornalistas e escritores em Minas Gerais*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992. 206 p.
- Endereço: Rua Luther King, n.113 apto. 201 – Cidade Nova – Belo Horizonte, Cep: 31170-100
Tel. (031) 484.3625 - 972.5097 – E-mail: marilita@oraculo.lcc.ufmg.br*

¹² RODRIGUES, 1996.

GTT.2.24. FORMAÇÃO DAS OLIMPIADAS E SUAS INFLUÊNCIAS POLITICAS

Flávia Martins de Souza *

Resumo: O trabalho a seguir é parte integrante da monografia a ser apresentada ao final do corrente ano como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Pedagogia do Esporte da Universidade Federal do Paraná, trata-se da origem das Olimpíadas na Grécia antiga como culto aos Deuses, sua extinção como ascensão do Império Romano e o seu reaparecimento com a criação do esporte moderno em fins do século XIX nas escolas inglesas. Um fenômeno que rapidamente ganhou popularidade mundial chegando a sua ascensão com a recriação das chamadas Olimpíadas da Era moderna no ano de 1896, as quais foram marcadas por inúmeros fatores que os levaram ao que é hoje, tais fatores são evidenciados já na sua reconstituição, principalmente fatores de ordem política e social.

Existem várias versões e histórias sobre a origem dos jogos olímpicos, histórias que misturam fantasia e realidade, lendas gregas onde superatletas se confundem com Deuses, tornando-se difícil saber ao certo como e quando tiveram início aqueles que forma os precursores das competições de caráter único e universal que são os Jogos Olímpicos realizados até hoje.

No entanto uma coisa é certa, o início se deu a muitos séculos passados por antigos povos gregos que realizavam competições esportivas para homenagear seus Deuses, onde jovens gregos disputavam provas como: a corrida, o pugilato, a corrida de carro, a corrida de cavalo, o pentatlo, entre outras, jovens que viravam atletas vigorosos em suas habilidades para homenagear seus Deuses. "As competições atléticas e ginásticas não ocorriam meramente como ocupação do homem, mas como um dever deste, para com os Deuses, segundo suas próprias origens divinas."¹

Os antigos gregos tinham no esporte uma atividade fundamental, uma atividade meio, principalmente nos tempos de paz, que ocorriam durante os jogos, isto é, havia uma trégua, cessavam-se as lutas entre as cidades gregas. "Os jogos Olímpicos representavam a maior festa da Grécia. Gregos das Colônias Helênicas e do território continental acorriam para dar-lhe brilho excepcional. Suspendiam-se as hostilidades entre as regiões da Ática para que nenhum filho Hélade deixasse de estar presente."²

Uma festa num culto aos Deuses como um dever dos cidadãos gregos, assim foram os jogos Olímpicos da Grécia antiga ao longo de mais de 11 séculos. Até que Roma invadiu a Grécia e o imperador Teodósio extinguiu os jogos, durante um dos piores períodos para o esporte - a idade média - o qual era ligado à preparação para a guerra, não obstante a igreja também não concordava com a importância que se dava ao corpo, conseqüentemente não concordava com o esporte, dizendo ser a prática um sacrilégio "castigado com fogo do inferno". Assim os jogos Olímpicos são extintos e acabam sendo esquecidos, continuando assim até o final do século XIX, mais precisamente até a Revolução Industrial, onde surge o esporte moderno.

Com o advento da Revolução Industrial - transição da economia agrária para a industrial - acontece o início de um novo período na história mundial, várias mudanças ocorrem criando um grande impacto em todo mundo, mas principalmente na Inglaterra do século XIX, onde nos deteremos nas modificações ocorridas na estrutura da sociedade inglesa a qual tornava-se menos rígida e não limitada.

* Aluna do Curso de Especialização em pedagogia do Esporte- UFPR

1 YALOURIS - 1991

2 PAJOLI J. C., Brasil Olímpico

N a fase pré - industrial inglesa três classes sociais que separavam as pessoas uma das outras seguindo-se entre outros fatores: estilo de vida, os bens que possuíam, o emprego que ostentavam e a educação que podiam ter. Essas classes se apresentavam da seguinte maneira: a burguesia da qual faziam parte homens de negócio, profissionais liberais ou os mais altos escalões do serviço público com suas famílias. A seguir vinha a classe média com homens de empregos qualificados, ou seja, engenheiros e técnicos, pessoas que tinham alguma formação educacional, possivelmente de nível superior. Por fim, a classe baixa, a dos trabalhadores, operários e empregados que recebiam modestos ordenados por seus trabalhos, na maioria das vezes manuais.³

No entanto como dito anteriormente, com a chegada da Revolução Industrial a estrutura das classes começou a ter modificações e os membros tiveram que adaptar-s a essas novas estruturas. A classe média por exemplo ascendia e o número daqueles que pertenciam, ou aspiravam fazer parte da burguesia aumentava consideravelmente. Ao mesmo tempo, a democratização, a elevação da classe baixa e a mobilização social criavam um problema de identidade social para os que pertenciam ou desejavam pertencer a classe média.⁴

neste momento de imprecisão na sociedade inglesa ficava difícil saber quem fazia parte de qual classe, era então urgente para os membros estabelecer critérios identificáveis para delimitação de suas classes, assim durante esta reestruturação social, verificou-se tanto na Educação formal quanto no esporte, meios para tal delimitação. Particularmente a Educação formal, não tinha uma função utilitária, a não ser mostrar aos membros de outras classes, que tinham condições de adiar tarefas de ganhar a vida.

O conteúdo da educação era secundário, o grande interesse na instrução escolar era de oferecer, acima de tudo um meio de entrada para as classes médias e altas, e também para a socialização daqueles que eram admitidos, de modo a distingui-los das ordens inferiores.

E assim como a educação, o esporte também veio a ser mais um elemento de demarcação das classes sociais durante o século XIX. Surgiu nas escolas inglesas da classe média alta como um mecanismo de socialização entre os jovens, em disputas esportivas que ocorriam entre uma escola e outra. Assim a prática de uma atividade física também estabelecia a identidade dos membros, isto é, cada classe praticava o esporte que condizia com seus padrões de vida, os mais dispendiosos para a burguesia como: a caça, o tiro, a pesca, a esgrima e o golfe, e os menos para classe operária como: futebol, o boxe, a luta livre e o levantamento de peso.⁵

O esporte moderno combinava assim dois elementos importantes: o político e o social. Representava algo mais espontâneo na demarcação das classes, principalmente pelo critério de amadorismo incorporado ao esporte pelas classes mais altas. Contudo este critério de amadorismo incorporado ao esporte pelas classes mais altas. Contudo este critério de amadorismo não permaneceu por muito tempo, sendo justamente nas atividades físicas das classes baixas que o esporte teve sua ascensão, saindo das escolas inglesas e espalhando-se rapidamente por outros países, cada vez mais tornando-se uma prática das massas e conseqüentemente proletarizado e profissionalizado.

Com o rápido crescimento de todas as formas de esporte organizado, esta nova prática social chama a atenção de outros países e outras pessoas, mas evidenciando um pedagogo francês chamado Pierre de Coubertin, admirador do sistema educacional inglês, resolve adotar a prática também nas escolas francesas. E a partir daí, muitas adesões começaram a surgir em torno do esporte, com realizações primeiro de campeonatos entre escolas, campeonatos nacionais e logo depois os internacionais, iniciando assim uma rápida institucionalização do esporte, o qual iria

3 HOBBSBAWNE., A era dos impérios. Capítulo VII. Quem é quem ou as incertezas da burguesia, p. 234.

4 HOBBSBAWNE., op. cit., p. 239.

5 BORDIEU P. Como é possível ser esportivo.

alcançar sua grande ascensão com a idéia do Barão de Couberin: restaurar os antigos Jogos Olímpicos, criados séculos atrás pelos gregos. Com a massificação em torno do esporte, ele deixa de ser um elemento demarcador das classes sociais e apenas praticado no interior dos clubes ingleses para se tornar um elemento de grandeza internacional ganhando êxitos mundiais, tornando-se um enorme espetáculo:

“Não se trata mais de definir “quem é quem” no interior da burguesia inglesa de fins do século XIX. Trata-se de produzir mercadorias, controlar eventos, imagens e o cotidiano espetacularizado, trata-se de mercadorias de um novo tipo. Não diretamente produzidas pelo trabalhador assalariado o operário da Revolução Industrial, mas pela mercadorização de símbolos e signos produzidos por um processo cultural de múltiplas dimensões, local e regional a um tempo, e global no momento seguinte.”

Assim o maior acontecimento do esporte moderno se forma e vai aos poucos adquirindo objetivos diferentes dos que eram no início, com determinados valores que modificam estes objetivos a cada edição, como: interrupções devido as desavenças políticas, a I e II Guerra Mundial, protestos que vão de questões de ordens políticas, sociais e religiosas até afirmações pessoais durante o cenário olímpico, exemplos de tais protestos são o *black power*, o *apartheid* e o terrorismo israelense e por fim os boicotes que levam países a não participarem dos jogos por motivos alheios ao esporte. Fatores estes que foram constituintes do processo de formação das olimpíadas da era moderna nos levando a concluir que ao decorrer de sua história as olimpíadas transformaram-se em mais um meio de afirmação pessoal, política, religiosa e racial, um pretexto para discórdia e sentimentos de vingança e ódio, uma competição sim mas uma competição política entre as grandes potências, uma competição comercial entre os Estados, influenciadas por interesses econômicos, financeiros, nacionalistas e ideológicos. E o que na origem era para a pacificação dos povos se tornou fonte de discórdia nas relações internacionais, ocorrendo disputas exatamente durante os jogos apagando o verdadeiro sentido do olimpismo se é que um dia houve um sentido que não os de ordem política e social para a afirmação do homem através do maior fenômeno social que é o esporte moderno.

Obs: Pelo fato deste trabalho estar em fase de construção não será possível apresentar conclusões definitivas acerca das Olimpíadas da era moderna. Porém é possível afirmar que os Jogos Olímpicos tiveram grande influência no contexto político, econômico e social em cada história olímpica.

Referências Bibliográficas:

- ARRUDA, R.A. Brasil: Quem foi quem nos jogos olímpicos, Revista Viva, 1984.
- BETTI, M. Jogos Olímpicos: Grandeza e distorções do esporte Moderno. Revista Corpo & Movimento, São Paulo, 1984.
- BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. 1º ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.
- GEBARA, A. Esportes: Cem anos de História. III Encontro Nacional da história do Esporte, Lazer e Educação Física, Curitiba, 1995.
- HOBSBAWN. A Era dos Impérios. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LANCIELLOTTI, S. Olimpíadas 100 anos. 1º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- PAIOLI, C.C., Brasil Olímpico. 1º ed. São Paulo: Imprensa Oficial de Estado S.A Imesp, 1985.
- VALENTE, E.F., Esporte Para Todos e o Olimpismo. III Encontro Nacional da História, Esporte, Lazer e Educação Física, Curitiba, 1995.

GTT.3.1. MARKETING NO FUTEBOL - A SAÍDA PARA A CRISE

Geraldo José Piancó Junior*

Resumo: Análise do contexto do Futebol Brasileiro, a sua necessidade de modernização e a valorização das estratégias e realizações do marketing no esporte para contornar a crise econômica. As estratégias de marketing influem diretamente no trabalho e no posicionamento dos diversos profissionais do futebol. A necessidade de alterar o contexto e a adaptação dos profissionais a novas determinações para o seu desempenho cotidiano.

1. Introdução

O esporte profissional ainda incorpora o prazer lúdico daqueles que o praticam. A vitória continua com o seu sabor inigualável para aqueles que a conquistam. A distância entre a vitória e a derrota pode ser expressa em detalhes em relação às condições físicas, psicológicas e materiais de cada desportista. Treinamentos desenvolvidos por profissionais altamente gabaritados, materiais esportivos com tecnologia de última geração, alimentação dirigida, são alguns fatores que determinam as chances de vitória de cada atleta, cada equipe. Não basta o prazer de praticar para poder vencer.

Para ter à disposição dos atletas requisitos básicos para alcançar a vitória, entidades esportivas necessitam de capital para desenvolver suas atividades. Mas para obter este capital a exigência é a chance da vitória. Nenhum investimento de grande porte será feito quando não há a possibilidade de vencer. A vitória significa o retorno do investimento e o lucro demandado naturalmente pelo sistema capitalista. Vencer gera prestígio, credibilidade, competência, tanto para o atleta quanto para a empresa que o patrocina. Na gíria do Turfe, ninguém aposta alto num cavalo que não seja vencedor. Competir é importante, mas, em termos de marketing, o que importa é vencer.

Para vencer é necessário buscar a evolução. A evolução só pode ser alcançada com investimentos. O atleta profissional, de qualquer modalidade, é pago para vencer. As entidades esportivas buscam por vários meios o capital necessário para satisfazer às necessidades de profissionais e atletas, sejam em nível de equipamentos, em nível salarial, em nível de especialização.

Nos primeiros passos do profissionalismo, o meio para a obtenção de recursos por parte dos clubes de futebol era a renda proveniente de cada partida disputada. Os salários dos jogadores e os gastos referentes ao departamento de futebol, de modo geral, estavam longe das quantias a que chegam hoje o contrato de um jogador de alto nível. Com a queda de público e o aumento dos gastos, tornou-se impossível para um clube de primeira linha do Brasil manter em seu elenco profissionais e jogadores de alto nível somente com as arrecadações de seus jogos.

Entram em campo as estratégias do departamento de Marketing dos clubes de futebol e das entidades futebolísticas que vão buscar os recursos necessários para a manutenção de seus departamentos a fim de conquistar, não apenas material humano e capital financeiro para obter êxito nas competições nacionais e internacionais, mas, acima de tudo, colocar o nome de seu clube na história do futebol brasileiro e mundial. É a nova fase do futebol onde o principal objetivo não é conquistar campeonatos, mas fazer dos mesmos um negócio lucrativo a fim de manter nossos clubes no mesmo padrão dos clubes europeus.

2. A Crise Econômica Brasileira e os seus Reflexos no Futebol Profissional do País

Nas décadas de 60 e 70, os estádios ficavam repletos de torcedores eufóricos que compareciam sagradamente a cada final de semana. Em qualquer clássico realizado no Maracanã, por exemplo, era fácil cogitar a presença de mais de cem mil pagantes para assistir à partida. E

* Graduação em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda – PUC-RJ.

progressivamente com a importância que este esporte adquiriu junto à sociedade, os salários dos profissionais e desportistas desta área aumentaram de forma a superar, de modo esmagador, a média salarial dos profissionais liberais do país. Atualmente, o salário mínimo do país é de R\$120,00. O jogador Romário, contratado pelo Clube de Regatas do Flamengo, tem um salário mensal declarado em R\$140.000,00⁽¹⁾; salário fora de cogitação para os jogadores das décadas de 60 e 70, que tinham seus salários compatíveis às altas faixas salariais do mercado de trabalho assalariado.

Para um grande clube do futebol brasileiro manter a sua competitividade nos campeonatos regional e brasileiro, e poder enfrentar de igual para igual equipes da América do Sul e de outros continentes, é necessária a contratação de profissionais de qualidade. Esta necessidade não se limita aos onze jogadores que entram em campo, mas também a todo departamento de futebol composto pela comissão técnica, departamento médico, demais jogadores profissionais, e divisões de base, que, a médio e longo prazo, colocam à disposição do elenco principal novos jogadores.

O futebol realmente ganhou um salto quantitativo em relação aos seus valores em termos salariais e movimentação de capital a partir da década de 70, concomitante à época do “Milagre Econômico” do então governo ditatorial militar que dirigia o país. Porém, a falência do “Milagre”, o aumento contínuo do desemprego e do achatamento salarial, com uma economia que não cresce conforme o crescimento demográfico do país, alta inflação e desvalorização da moeda, o futebol se defronta com a queda de qualidade de seus espetáculos em virtude do êxodo em grande escala dos melhores jogadores para os grandes e médios centros da Europa e de outras partes do mundo. A economia brasileira impulsionava os jogadores e profissionais a buscar a independência financeira no exterior e obrigou os clubes a vender os passes de seus grandes ídolos a fim de pagarem seus gastos, pois não era mais possível sobreviver apenas com as cotas das arrecadações dos jogos. A solução para os problemas financeiros e recuperação da qualidade dos espetáculos passou a ser a necessidade de arrecadar através de outros meios. Era preciso “modernizar” o modo de pensar dos dirigentes e a estrutura do futebol brasileiro.

3. O Contexto do Futebol Brasileiro

A entidade máxima do futebol é a FIFA (Federação Internacional de Futebol Association), à qual estão filiadas e subordinadas as federações nacionais. No caso específico do Brasil, existe uma instância entre os clubes e Confederação Brasileira de Futebol (CBF), as federações estaduais. Segundo a legislação brasileira, a CBF e as federações estaduais são entidades de administração do esporte, de direito privado, sem fins lucrativos, regidas por estatuto próprio. Por isso, não precisam prestar contas ao poder público, a menos que recebam verbas dele.

Em todo o Brasil são 26 federações de estados e a do Distrito Federal. Todas filiadas à CBF. Suas principais fontes de renda são a porcentagem da renda dos jogos e dos direitos de TV, contatos próprios de patrocínio e taxas (filiação de clubes, registro e transferência de jogadores, emissão de certidões, etc.). A CBF também arrecada com a venda dos direitos de transmissão e publicidade dos jogos da seleção brasileira. Como obrigações, as federações são responsáveis pela organização dos campeonatos, organizar os registros e transferências de jogadores, filiar clubes e fazer atletas e clubes cumprirem o estatuto da entidade e os códigos disciplinares.

O poder dos presidentes das federações é quase absoluto. Algumas vezes, desrespeitam o estatuto em proveito próprio. Como têm grande capacidade de retaliar os clubes, esses dificilmente se rebelam. Em São Paulo, por exemplo, os clubes não tem poder nem mesmo para aprovar o regulamento da competição.

1Folha de São Paulo, 23 de fevereiro de 1997, caderno especial “País do Futebol”, página 2;

O amadorismo dos dirigentes se revela ao passo que os seus cargos, sejam presidentes de clubes, federações ou da CBF, não remuneram legalmente aqueles que os ocupam. Até 1993, os presidentes das federações podiam exercer, no máximo, dois mandatos seguidos. A Lei Zico passou a permitir reeleição indefinida. Algumas entidades, como a CBF e a Federação Paulista de Futebol (FPF), já tiveram seus estatutos alterados de forma a permitir que seus ocupantes se mantenham nos cargos. Legalmente, o mandato do presidente da CBF é de quatro anos. Votam as federações e os clubes da série A do campeonato brasileiro, num total, atualmente, de 51 votos.

Dirigentes de clubes podem ocupar cargos nas federações simultaneamente. O diretor de Marketing do São Paulo, Jayme Franco, ocupa o mesmo cargo na FPF. Quase todo presidente de federação ou da CBF já foi dirigente de algum clube. Entre os principais dirigentes do país, na atualidade, estão Ricardo Teixeira, presidente da CBF, e Eduardo José Farah, presidente da FPF, que devem ser adversários na próxima eleição da CBF, no ano 2.000.

Os jogadores de futebol e os profissionais de comissão técnica não podem ser filiados diretamente às federações. Apenas os clubes são filiados. Profissionais e jogadores seguem os códigos determinados pelos respectivos estatutos. Os clubes podem ser desfiliações das federações caso não cumpram os estatutos. Porém, os mesmos podem recorrer aos Tribunais de Justiça Desportiva contra a decisão.

A Lei Zico abriu a possibilidade de haver mais de uma federação por estado. Até agora isto não aconteceu por pressão da FIFA e da CBF, que já anteciparam que não vão reconhecer entidades paralelas em nível nacional ou estadual. Isso afeta diretamente as chances de sobrevivência de uma liga pois os jogadores que atuarem nas mesmas não poderão jogar pela Seleção Brasileira nem obter transferência para clubes do exterior que sejam ligados a federações ligadas à FIFA, por exemplo. Uma liga paralela só terá chance de tornar-se importante caso consiga aglutinar todos ou a maioria dos clubes grandes do Brasil. Um embrião disso foi o Clube dos 13, que, porém, continua sob a tutela da CBF.

Os Tribunais de Justiça Desportiva são tribunais especiais que julgam questões relativas às competições, à disciplina e às relações entre clubes e jogadores. O órgão máximo da Justiça Desportiva no Brasil é o STJD, Superior Tribunal de Justiça Desportiva, seguido do CND, Conselho Nacional de Desportos. Cada federação tem o seu tribunal. Todos esses tribunais seguem o Código Brasileiro Disciplinar de Futebol (CBDF). A maioria dos integrantes desses tribunais é indicada pelos presidentes da CBF e das federações. A Lei Zico estabelece novas normas para a sua composição (exemplo: todos os juizes devem ser formados em Direito) e estabelece que eles devam ser independentes das federações.

Como a FIFA determinou que nenhum clube poderia entrar com qualquer "ação" na Justiça Civil, conhecida no desporto como "Justiça Comum", os clubes são obrigados a resolver suas questões exclusivamente na esfera desportiva. O grande problema é verificar que essa "esfera" não atua de forma lógica e justa. Acima de qualquer lucro que o futebol, por ser profissional, deveria gerar, prevalecem os interesses dos dirigentes que ultrapassam os limites da ética em favor de seus clubes. Porém, a perda da credibilidade de uma competição resulta em prejuízos consideráveis até mesmo para o clube defendido por estes próprios dirigentes. Campeonatos mal organizados, evasão de renda, atraso nas partidas, escândalos de arbitragem. O resultado da falta de entendimento entre aqueles que dirigem o esporte e a corrupção no esporte, aliada a uma legislação que impede a autonomia dos clubes, é a ausência de público nos estádios e o desinteresse dos meios de comunicação em relação às transmissões.

Os Clubes - são associações de direito privado, sem fim lucrativo, que visam promover uma atividade de interesse público, o esporte. Devem ser abertos ao ingresso de sócios. Para ter um time de futebol profissional, é necessário manter divisões amadoras.

Segundo a CBF, em 1996 eram 501 clubes profissionais. Segundo os seus estatutos, os clubes pertencem aos sócios e estes elegem os seus conselheiros. Teoricamente, o órgão máximo

dentro dos clubes é a assembléia de conselheiros(Conselho Deliberativo), composto por membros eleitos ou nomeados. As eleições para a presidência podem ser diretas ou indiretas, conforme os estatutos de cada clube. Os presidentes não têm obrigação de divulgar as contas referentes a cada administração por parte de cada presidente.

Clube-Empresa - A Lei Zico, de 1993, permitiu a criação de clubes com finalidade lucrativa e que os clubes tradicionais possam ser transformados nesse sentido. Perante a lei, esses clubes são empresas. Pagam impostos e podem ser de propriedade de pessoas ou outras empresas. Precisam apresentar balanços precisos de suas atividades e, em caso de má atuação financeira, podem ir até mesmo à falência.

No Brasil, muitos dos times de futebol são parte de grandes clubes sociais. Só o departamento de futebol precisa virar empresa e, por isso, seria separado do resto do clube. Até agora, somente dois clubes se pronunciaram nacionalmente como clube-empresa. O próprio Zico criou o Rio de Janeiro Futebol Clube Ltda. Em Pernambuco foi criado o Unibol. Os clubes não se transformam em empresas por vários motivos. Passariam a pagar impostos, teriam que ter administração transparente e, principalmente, seus dirigentes seriam responsáveis por seus atos. A profissionalização afastaria muitos dos atuais dirigentes, o que eles não desejam.

4. A Busca por Novas Alternativas

Sem condições de honrar com seus compromissos apenas pelo quadro social e pelas arrecadações dos jogos, os clubes começaram a buscar formas alternativas de obter recursos para evitar um colapso financeiro cuja possibilidade de ocorrência aumentava a cada dia.

A partir de 1983, os clubes brasileiros passaram a utilizar legalmente nos uniformes como forma de gerar receita. Mesmo assim, devido à crise econômica, a publicidade não salvou os clubes da difícil situação financeira. Foi necessário a união de 13 clubes de maior percentual de torcida no Brasil para que o futebol brasileiro pudesse dar o seu primeiro passo para a modernização de sua estrutura.

Em julho de 1987 um movimento iniciado por 13 grandes clubes de 5 estados do país - Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia - estremeceu as estruturas do futebol brasileiro. Botafogo, Flamengo, Vasco, Fluminense, Palmeiras, São Paulo, Corinthians, Santos, Cruzeiro, Atlético, Grêmio, Internacional e Bahia, reivindicavam o controle da organização do calendário futebolístico e do campeonato nacional. Oficialmente, este movimento foi registrado como União dos Grandes Clubes Brasileiros, mas popularmente ficou conhecido como o "Clube dos 13".

A partir de meados de julho de 1987 os meios de comunicação passaram a divulgar os objetivos do Clube dos 13 e a reação da CBF a este movimento em longas e detalhadas reportagens. Na época, algumas pessoas afirmavam que a "revolução brasileira" começaria com aquele movimento, o que seria o primeiro passo para mudar o "tudo errado" no país.

5. Futebol pela TV - Alternativa para os Clubes

Até o início do campeonato brasileiro de 1987, os jogos não eram transmitidos ao vivo para todo Brasil, sem excluir a cidade onde seria realizada a partida. Sempre houve discussão por parte dos dirigentes se a televisão poderia afastar o público dos estádios. Eles admitiram que esta assunto merecia um estudo mais profundo, mas acreditavam, por outro lado, que a televisão poderia ajudar a promover o futebol no país, melhorando a sua imagem, que na época, estava bem desacreditada.

Em 1987, o Futebol Brasileiro introduz o marketing no planejamento do campeonato nacional. A tabela da Copa União, módulo verde do campeonato brasileiro de 1987, anunciado pela mídia como a primeira divisão do campeonato brasileiro daquele ano, contou com a participação de 16 clubes (os integrantes do "Clube dos 13" e mais três convidados) e definida com jogos apenas nas sextas, sábados e domingos. Os jogos de sexta à noite foram transmitidos para todo o país, menos para a cidade sede da partida, enquanto que aos domingos uma partida

era escolhida através de sorteio realizado 15 minutos antes do início dos jogos e transmitida para todo o país.

Quando a Copa União começou - é importante observar que a competição teve este nome como estratégia de marketing - 7 dos 13 clubes integrantes do Clube dos 13 não tinham patrocínio em seus uniformes. O futebol perdia em credibilidade. Porém, a Rede Globo assinou um contrato de exclusividade para um campeonato que ainda não existia por US\$3.400.000,00.

A estratégia de marketing usada pelo grupo "tentou conciliar administração profissional e racional com o apelo passiona! do produto". Era necessário reconstruir a imagem do futebol para convencer as empresas a patrocinarem o evento e torná-lo atraente para os torcedores. O domínio de uma atitude estritamente profissional tornava-se cada vez mais necessário. O principal objetivo da estratégia de marketing da Copa União era mostrar como o futebol podia ser visto como um produto lucrativo. A tabela deveria ser preparada antecipadamente, não podendo ser mudada durante a competição e as regras deveriam ser claras para que todos as entendessem. Além disso, os jogos deveriam ocorrer somente nos finais de semana para que os times tivessem mais tempo para treinar, melhorando a qualidade de jogo.

Ao contrário das competições anteriores, os jogos da Copa União iniciavam pontualmente no horário estabelecido por causa da televisão. Isto é mais uma indicação que, ao contrário das afirmações do senso comum, o impacto da televisão e da comercialização podem promover a eficiência organizacional no esporte e aumentar o interesse popular.

A média de público da Copa União foi de 20.877 torcedores por partida. Apesar desta média ter sido inferior aos 40.000 previstos pelos dirigentes do Clube dos 13, ela foi a segunda maior média de público do Campeonato Brasileiro. Note que no ano anterior a média de público havia sido de apenas 13.423 torcedores por partida.

Brasileirão 97 - Depois de meses de negociação, os clubes de futebol comemoram o acordo para a venda de direitos de televisão do campeonato brasileiro de 1997. Pelo acordo, receberão das redes Bandeirantes e Globo um mínimo de 45 milhões de reais por ano, mas poderão faturar, de fato, até 80 milhões. Pode não ser muito, comparado aos valores pagos na Europa, mas é o maior negócio já feito no âmbito da televisão nacional. O campeonato do ano passado custou apenas 12 milhões de reais às emissoras.

6. Patrocinador - A Veiculação nos Uniformes

Até os anos 70, os recursos dos clubes de futebol surgiam de três fontes básicas: as arrecadações dos jogos, a receita do quadro social e a venda do passe de jogadores.

Nos últimos 20 anos, o esporte de forma geral e o futebol, por ser o mais popular, descobriram o marketing à medida que empresários descobriam no esporte grandes perspectivas de negócios. Em vez de comprar seu material esportivo, os clubes passaram a recebê-lo gratuitamente, desde que permitissem no uniforme o uso de uma visível marca do fornecedor exclusivo. A princípio, a marca da "grife" era discreta, como os três frisos de Adidas ou o bichinho da Puma, depois, as marcas se tornaram cada vez maiores e mais visíveis.

Além das marcas de material esportivo, vieram outros patrocinadores como fábricas de automóveis, cervejas, refrigerantes, produtos de informática, tudo o que vale a pena anunciar. No fim do ano passado, a CBF fechou o maior contrato de patrocínio já realizado no mundo, recebendo da Nike o equivalente a US\$400 milhões para usar sua marca durante dez anos.

Empresas de materiais esportivos podem patrocinar jogadores e equipes, mas nada os obriga, ou os impede, de patrocinar um jogador ser patrocinado por uma determinada empresa de material esportivo e a sua equipe ter o patrocínio de uma outra.

O jogador brasileiro Ronaldinho, por exemplo, tem um contrato pessoal com a Nike, mas a equipe do Barcelona, clube que ele defendeu na última temporada europeia de 1996-1997 é patrocinada pela Kappa, empresa italiana. Qualquer anúncio ou propaganda feita por um jogador contratado por uma empresa não poderá usar o uniforme do próprio clube, conforme o caso de

Ronaldinho. O anúncio poderá até usar um uniforme de cores semelhantes, porém, o uniforme oficial não poderá ser usado. Esse mesmo jogador também não poderá utilizar em partidas de pelo seu clube qualquer uniforme, seja camisa, meia ou calção, que não seja da marca do patrocinador do clube.

Chuteiras - as chuteiras, em geral, não são especificadas nos contratos de uma empresa de material esportivo com um clube. O jogador tem a liberdade de escolher a marca das chuteiras com as quais deve atuar numa partida oficial em favor do seu conforto pessoal⁽²⁾.

Qualquer empresa pode lançar um tipo de chuteira de cor diferente do preto tradicional, mas este material, em função da sua posição referente ao corpo do atleta, geralmente não tem muito destaque em termos visuais. O jogador pode usar "adereços", como prendedor de cabelos, mas somente o goleiro pode utilizar "bonés" quando o sol os atrapalha. Estes bonés não podem conter a marca do patrocinador do atleta caso este mesmo atleta tenha um patrocinador diferente do seu clube.

Qualquer jogador pode ser punido caso desrespeite qualquer cláusula contratual ou decisão de órgão superior no que diz respeito à publicidade e propaganda nos uniformes.

7. Conclusão - As Saídas para a Crise

Clubes endividados. Este é o cenário do futebol brasileiro. Muitos jogadores têm seus passes vendidos para o exterior para cobrir os prejuízos mas as dívidas aumentam a cada temporada. Os dirigentes tentam soluções, mas eles próprios são os responsáveis pela situação.

Da análise do contexto do futebol brasileiro, o trabalho apresenta as seguintes soluções para melhorar a qualidade dos jogos e a situação financeira do clubes brasileiros:

1. Calendário

Comparado aos campeonatos europeus, um time brasileiro disputa, em média, uma margem de 26% de jogos a mais que um clube europeu. O Palmeiras, por exemplo, disputou 66 jogos pelas principais competições do Brasil e da América do Sul em 1996 contra 49 partidas do Manchester United, campeão inglês da temporada 1995-1996.

Por causa da estrutura do calendário, com dois campeonatos anuais, o regional e o nacional, os clubes são obrigados a jogar um grande número de partidas, muitas delas deficitárias. Os clubes brasileiros chegam a jogar mais de três vezes na mesma semana, o que dificulta a preparação e recuperação de seus jogadores e diminui a possibilidade de um treinamento adequado por parte da comissão técnica. Sem campeonatos regionais, os clubes europeus não disputam mais que 52 jogos anualmente.

É preciso diminuir o número de jogos, pois, além da questão técnica relativa à preparação dos jogadores, existe a questão econômica, que impede a presença dos torcedores em todos os jogos do seu clube em função do problema financeiro da população.

2. Regulamentos dos Campeonatos

Regulamentos complicados, "viradas de mesa", corrupção, campeonatos brasileiros que tiveram seus jogos finais realizados nos anos seguintes. Estes fatos prejudicam a credibilidade dos campeonatos disputados no Brasil. Problemas que afastam o torcedor dos estádios e desvalorizam o futebol como produto vendável junto à mídia.

Se os regulamentos dos campeonatos no Brasil necessitam de um jogo final, por uma questão cultural e por razões econômicas, é necessário que o regulamento de um campeonato seja claro para a interpretação do torcedor. As fórmulas de disputa devem ser simples e objetivas, e um menor número de jogos.

²Informação fornecida por Denise Liporaci, diretora de Marketing do Fluminense Futebol Clube do Rio de Janeiro;

3. Segurança

Mais policiamento para combater a criminalidade e impedir as violências dentro dos estádios. A Justiça Brasileira precisa ser mais enérgica e punir os baderneiros que afastam o torcedor e a suas respectivas famílias dos estádios.

4. Organização

Eliminar os corruptos do futebol. Assim foi feito na “CPI” que banuiu do futebol o senhor Ives Mendes, ex-presidente da CONAF, que escandalizou o país. É impedir as “armações” a fim de dar credibilidade às competições e punir com rigor quem desmoraliza a organização do futebol brasileiro. Melhorar o nível da qualidade dos árbitros no Brasil, pois a performance dos mesmos influi na credibilidade do campeonato.

Respeitar o direito do torcedor, com os jogos começando nos horários previamente estabelecidos, os ingressos devem ter fácil acesso nas bilheterias, com seus respectivos lugares numerados, evitando a evasão de renda. Possibilitar locais de estacionamento e transporte para o torcedor e uma assistência médica de plantão durante os jogos.

5. Marketing e Profissionalismo

O grande passo para a modernização do futebol brasileiro é a profissionalização daqueles que dirigem o futebol. É transformar os clubes em empresas e mudar a mentalidade dos dirigentes brasileiros.

Nós temos um negócio, não um jogo - declarou Fábio Koff, presidente do Clube dos 13 em entrevista publicada pelo jornal Folha de São Paulo, no dia 25 de abril de 1997.

Com a profissionalização, os dirigentes corruptos não terão tanta facilidade para ganhar dinheiro indevidamente com o esporte. Somente trabalharão os melhores profissionais nos clubes e os departamentos de Marketing terão autonomia para pôr em prática suas estratégias dentro e fora do clube. Por isso a preocupação do relacionamento clube-imprensa, a preocupação com as atitudes dos jogadores dentro e fora do campo. Ser profissional não se limita às suas responsabilidades nos treinamentos e nos jogos, e para isso, o departamento de Marketing deve orientar cada jogador, cada profissional, a proceder de forma ética e moral. Com profissionalismo, de forma coerente e racional, e não passional, obterá bons resultados, dentro e fora do campo, o clube que tiver competência em sua administração.

6. O Profissional de Educação Física

A ética do profissional, qualquer que seja a sua função na comissão técnica, fica em segundo plano em relação às necessidades do “espetáculo”. Os desentendimentos entre comissão técnica e jogadores, quaisquer que sejam os motivos, devem ser desconsiderados em favor da presença dos ídolos nas partidas pois estes são capazes de levar multidões aos estádios e atrair o interesse da mídia.

O profissional fica em posição delicada perante o grupo, pois este não terá condições de exigir disciplina dos seus jogadores. Jogadores “problemáticos” não poderão ser “controlados” por seus técnicos, segundo a moral de cada um, pois o sucesso do espetáculo depende da presença dos mesmos. Como não escalar um jogador como Romário ou Edmundo por causa de indisciplinas dentro ou fora de campo? O público vai aos estádios para ver os seus ídolos, e, concomitantemente, o interesse da mídia se torna maior. A ausência desses jogadores significa a perda de capital financeiro para os clubes, fato inadmissível nas circunstâncias atuais. O treinamento e a escalção de uma equipe terão como principais interesses o espetáculo, os torcedores, os jogadores. A ética e a moral do profissional ficam em segundo plano em razão da manutenção das fontes de arrecadação, pois, a impossibilidade de grandes partidas pode significar baixas arrecadações, a falência de determinados clubes e diminuir os espaços no mercado de trabalho dos profissionais de Educação Física especializados em Futebol.

Bibliografia:

Helal, Ronaldo 1990 - O que é Sociologia do Esporte . São Paulo: Brasiliense.

Helal, Ronaldo 1994 - "The Brazilian Soccer Crisis As a Sociological Problem" (tese de doutoramento) - New York University.

_____ 1993 - Futebol Brasileiro em Debate. RJ - Faculdade Pinheiro Guimarães/Pinheiro

Perry, Valed. 1981 - Direito Desportivo "Temas". Rio de Janeiro

Camargo, Luiz O. Lima. 1992 - O que é Lazer. Rio de Janeiro: Brasiliense

Kotler, Philip - Armstrong, Gary. 1993 - Princípios de Marketing.: Prentice/Hall do Brasil

Jornal Folha de São Paulo - 23 de fevereiro de 1997; 27 de fevereiro de 1997;

Jornal dos Sports - 20 de julho de 1990; 18 de maio de 1997; 24 de maio de 1997;

Gazeta Mercantil Latino-americana semana de 10 a 16 de março de 1997;

Revista Veja - Ano 30, Número 14, de 7 de maio de 1997;

Jornal O Globo - 25 de fevereiro de 1997;

Endereço: Rua Terra Nova, Condomínio Ubá Terra Nova, quadra 04, lote 08, bairro Itaipu, Niterói, RJ. CEP 24355-170.

GTT.2.3. UMA NOVA IMAGEM PARA O CENTRO ESPORTIVO MIÉCIMO DA SILVA

José Antônio Barros Alves*

Resumo: Este artigo propõe uma estratégia de marketing para o Centro Esportivo Miécimo da Silva, localizado na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro e que possui um histórico típico das instalações esportivas públicas desta cidade: abandono e destruição.

1 - INTRODUÇÃO

O Centro Esportivo Miécimo da Silva, localizado em Campo Grande, bairro da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro pertence atualmente a Fundação Rio Esportes, órgão vinculado a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer e responsável pela execução da Política Municipal de Esportes e Lazer.

Com 62000m² e várias instalações esportivas (campo de futebol, pista de atletismo oficial, quadras esportivas de várias modalidades, parque aquático, entre outras) o CEMS nunca contou com uma programação de atividades que possibilitassem o sua utilização pela população de forma intensa e continuada.

Neste momento o CEMS, que sempre passou por problemas de manutenção e de conservação, é objeto de uma profunda reforma, estão sendo construídos no local um ginásio poli-esportivo climatizado para 5.000 pessoas, arquibancadas para o campo de futebol e para o parque aquático, além de varias adaptações e reformas nas instalações já existentes.

Doze Milhões de Dólares é o total deste investimento, é sem dúvida o maior valor investido em nossa cidade em áreas de lazer desde a construção do Aterro do Flamengo.

A partir deste projeto de reforma vem sendo criada na comunidade da Zona Oeste da Cidade Rio de Janeiro uma imensa expectativa sobre como irá funcionar o novo CEMS.

Dúvidas percorrem a comunidade, será que todos poderemos frequentar? E a piscina, vamos poder usar? Estas e outras dúvidas estão presentes entre todos, em razão das dezenas de anos que este centro foi mais um "elefante branco" desta cidade, trazendo custos e nenhum benefício a sua população.

Aparentemente a Municipalidade pretende fasei-lo finalmente funcionar, mas como? Este pergunta que a anos os técnicos especializados da Prefeitura e os políticos alçados ao comando deste centro vem tentando responder é o objetivo deste trabalho. Não que pretendamos sermos definitivos, mas tentamos aqui trazer mais uma série de dados e algumas análises que podem ajudar ao decisor final em seu processo de avaliação de opções.

Este trabalho propõe-se então a estudar a elaboração de um Planejamento Estratégico de Marketing , visando a criação de uma nova imagem para o novo Centro Esportivo Miécimo da Silva e de uma nova forma de funcionamento .

2 - AS PREMISSAS ESTRATÉGICAS DO MARKETING LOCAL

Todos temos direito ao lazer, isto esta previsto em nossa Constituição (Art. 6º - DOS DIREITOS SOCIAIS), mas não é apenas a lei que traz importância a esta atividade, desde da

* Mestrando em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas -RJ. Pós-Graduado Latu-Sensu em Administração Pública pela EBAP/FGV-RJ, Pós-Graduado Latu-Sensu em Futebol pelo Instituto de Educação Física e Desportos da UERJ, Licenciado em Educação Física pelo IEFD-UERJ.

antiguidade o homem sente a necessidade do lazer, podemos afirmar que o lazer é inerente ao ser humano.

A partir desta premissa e da constatação de que na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro existem muito poucas oportunidades de lazer de qualquer tipo (cultural, esportivo, contemplativo, entre outros) a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, através da Fundação Rio Esportes decidiu reformar o CEMS, esta reforma visa possibilitar a uma melhor utilização possível deste centro pela população de toda a Cidade do Rio de Janeiro e de grupos de esportistas das mais diversas modalidades.

Portanto o planejamento das ações do CEMS a partir de sua reforma deve levar em conta a *ampliação e diversificação de seu público-alvo, em relação a fase anterior a reforma.* Nesta época, as atividades do CEMS visavam apenas atender o público vizinho ao próprio centro.

O funcionamento do CEMS anteriormente a reforma não contava com um planejamento *estratégico, toda estrutura de funcionamento e manutenção era mantida através de uma previsão orçamentaria e de atividades que eram modificadas ao "bel prazer" do comando do próprio centro ou da Fundação Rio Esportes.*

Para esta nova fase que se inicia para o CEMS, o planejamento deverá ter uma importância fundamental, não só pelo aumento da complexidade na manutenção do centro, como também pela proposta de ampliação e diversificação de seu público-alvo através de uma programação variada.

Esta programação deve atender os diversos tipos de manifestação esportiva: o ESPORTE-ESPETÁCULO, como são denominadas aquelas atividades esportivas onde o esporte seria o meio utilizado na diversão passiva de uma platéia, aqui esta incluído o esporte competitivo; o ESPORTE-PARTICIPAÇÃO, denominação utilizada para definir aquelas atividades esportivas onde a participação é livre e não existe uma preocupação com a performance; o ESPORTE-EDUCAÇÃO, onde o esporte serve de meio ao processo educacional, aqui esta incluída a competição esportiva estudantil; o ESPORTE COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE; que são aquelas atividades onde a promoção da saúde é o objetivo principal e a preocupação da performance é voltada para superação de limites que estejam impedindo uma vida mais saudável; o ESPORTE PARA GRUPOS ESPECIAIS, que são aquelas atividades esportivas voltadas ao atendimentos de grupos especiais que tenham algum tipo de dificuldades de participar das outras manifestações, aqui acham-se incluídos os deficientes físicos e mentais, os idosos, as crianças em idade pré-escolar, as gestantes, entre outros.

Através de uma programação que se utilize de todas estas manifestações de esporte citadas acima, procuramos atender a primeira das quatro premissas do chamado *Marketing Estratégico de um Local*, que Kotler nos fala em seu livro "Marketing Público"¹:

“Elaborar a mistura (o “mix”) correta das atrações e dos serviços da comunidade.

“Estabelecer incentivos atraentes para os atuais e possíveis compradores e usuários de seus bens e serviços.

Fornecer produtos e serviços locais de uma maneira eficiente e acessível.

Promover os valores e a imagem do local de uma maneira que os possíveis usuários conscientizem-se realmente das vantagens diferenciadas dele.”

1 Kotler, Philip, Haider, Donald H., Rein, Irving. Marketing Público. São Paulo: Makron Books, 1994. p.20.

A segunda premissa seria atendida pela integração de uma programação variada e atraente (primeira premissa), instalações sempre limpas e bem conservadas e a criação de serviços de apoio que possibilitem a tranquilidade do frequentador do CEMS (lanchonetes, transporte público em bom número, estacionamento seguro, segurança pessoal, entre outros).

A terceira premissa será atendida a partir de alguns fatores, entre os quais destacamos: a elaboração e implementação de um planejamento estratégico do CEMS, incluindo não só suas atividades como também sua manutenção e administração; a elaboração de uma estratégia de captação de recursos de várias fontes para a manutenção e implantação de sua programação, tornando a medida do possível o centro cada vez mais independente do Tesouro Municipal e o oferecimento de atividades o mais diversificadamente possível.

Quanto a quarta premissa, "promover os valores e a imagem do local ...", é o objetivo principal deste trabalho, procuraremos aqui apontar alguns caminhos que podem ser seguidos visando a elaboração de uma estratégia de marketing para promoção da nova imagem do novo CEMS e de seus novos valores.

3 - O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE MARKETING DO CEMS

O CEMS é um posto avançado da Fundação Rio Esportes na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Com diversos problemas internos, comuns a quase todas as instituições governamentais recentes (foi criada em 1988) e instáveis (em 9 anos de existência teve oito presidentes), a FRE vem procurando com uma certa perseverança, principalmente de seu corpo funcional, a definição de sua verdadeira missão e a seu melhor "modus operante".

A reforma do CEMS entra neste contexto como uma grande oportunidade, pois este desafio, que a princípio parece ser um grande problema para a instituição pode ser a sua oportunidade de finalmente florescer. E é aqui que Marketing pode colaborar de forma decisiva. Considerando que desde a sua criação a FRE, apesar de ser totalmente sustentada pela sociedade carioca através dos diversos impostos e taxas, não nos parece ter dado em troca algo realmente importante para a cidade e para sua população, e esta oportunidade surge neste momento com a reforma CEMS. É de fundamental importância a FRE ter consciência deste fato, da sua dívida para com a sociedade carioca e que este processo de troca, seja de produtos ou de serviços, é o conceito fundamental do Marketing.

Para nortear nosso trabalho utilizaremos além das premissas do *Marketing Estratégico de um Local*, já citadas anteriormente, a definição de Kotler para Marketing Social ²:

"O Marketing Social é projeto, a implementação e o controle de programas que procuram aumentar a aceitação de uma idéia ou prática social num grupo-alvo. Utiliza conceitos de segmentação de mercado, de pesquisa de consumidores, de configuração de idéias, de comunicações, de facilitação de incentivos e a teoria de troca a fim de maximizar a reação do grupo-alvo"(p. 288)

A partir desta definição encadearmos todo nosso trabalho, para isto realizaremos um análise dos passos que devem ser seguidos de acordo com o que Kotler nos diz em sua definição de Marketing Social. Em primeiro lugar nos parece importante a definição do processo de planejamento estratégico do CEMS, após isto iremos discutir os parâmetros deste planejamento e quais serão os principais meios para atingir o público-alvo do CEMS, conceito este que vem a ser ultima discussão a ser realizada, para facilitar nosso entendimento quanto a relação entre estes

2 Kotler, Philip. Marketing para organizações que não visam lucro. São Paulo:Atlas, 1984.p.288.

três fatores iremos adaptar o Esquema de Níveis de Marketing de Localidades de Kotler, Haider e Rein³:

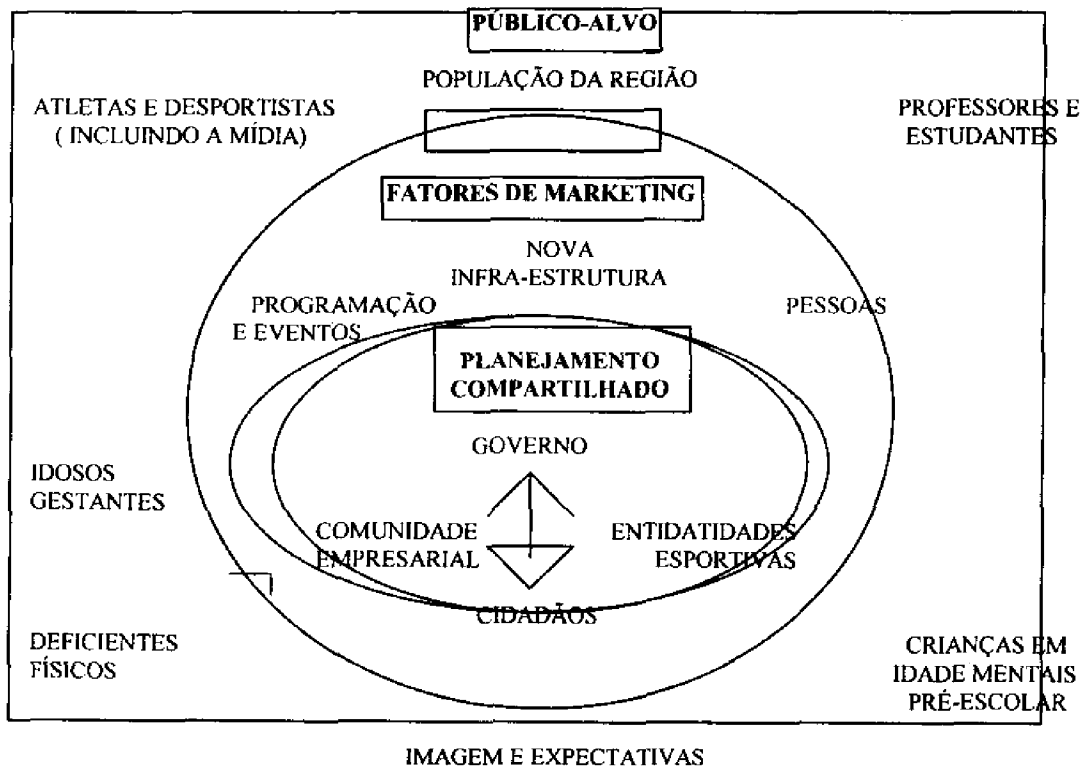


Figura 1 Níveis de marketing do CEMS , adaptado de Kotler , Haider e Rein , op. cit. , p.21.

Na análise deste quadro, iniciaremos pelo círculo central, isto é pelo que chamamos de “Planejamento Compartilhado”, onde sob o comando da FRE um grupo formado por representantes de órgãos governamentais dos três níveis, que de uma forma ou de outra possam colaborar no funcionamento do CEMS, de cidadãos através de suas entidades representativas, de representantes da comunidade empresarial da Zona Oeste e de representantes de entidades esportivas locais e de toda cidade irá se responsabilizar pela elaboração do Planejamento Estratégico de Marketing do CEMS, realizando para isto em primeiro lugar um diagnóstico da imagem do CEMS junto aos diversos públicos-alvo, e após isto partirá para a definição missão do CEMS e de toda a programação que será desenvolvida. O funcionamento deste grupo deve seguir a estrutura de câmaras setoriais (manutenção, administração, eventos, programação permanente, captação de recursos, entre outras) e uma câmara central que será deliberativa, frente as outras e consultiva frente a Fundação Rio Esportes.

O segundo círculo de nosso esquema contém aquilo que Kotler, Haider e Rein chamam de “Fatores de Marketing”, que vem a ser as estratégias de ação para atrair os públicos-alvo em qualquer situação, no caso de um local estas estratégias-macro são: o marketing de imagem, de atrações (programações e eventos), de infra-estrutura e de pessoas, iremos analisar cada um deles.

As atrações, que chamamos em nosso trabalho de programação e eventos, são a base de nosso planejamento estratégico, pois será através da programação e dos eventos que pretendemos manter junto aos nossos públicos-alvo o impacto que a reforma do CEMS certamente irá criar.

Entramos então na questão da infra-estrutura como estratégia de marketing, em nosso caso não existe dúvida que será a estrutura que dará o impulso inicial na mudança de imagem do CEMS, que deverá ser mantida pela programação e pelos eventos, mas para que isto se concretize será necessário o envolvimento de todo o pessoal que trabalhará no novo CEMS.

O questão do pessoal se mostra aparentemente ser mais complexa do que a questão das atrações e da infra-estrutura, pois envolve problemas que estão acima da própria FRE, já que a política de pessoal da Prefeitura está centralizada no Gabinete do Prefeito, além disto temos outras limitações de ordem legal que podem vir a prejudicar todo este projeto, nos parece recomendado que devido a natureza das atividades propostas e do local, seria interessante que fosse desenvolvido um estudo sobre viabilidade de se implantar no novo CEMS uma cooperativa de profissionais de esportes e lazer para que toda a programação planejada fosse desenvolvida por estes profissionais, e que o pessoal administrativo e de manutenção também tivesse este tipo de relação profissional com a FRE e o CEMS.

E finalmente temos a questão da imagem, a imagem nos fala Kotler, Haider e Rein depende de dois fatores: da imagem atual e dos verdadeiros atributos do local, quanto aos atributos estamos modificando profundamente a infra-estrutura, criando uma intensa e contínua programação e modificando e qualificando o atendimento, isto é estamos remodelando totalmente o CEMS, quanto a imagem atual será necessário diagnosticar junto aos diversos públicos-alvo já aqui citados, esta será uma das funções do Grupo de Planejamento Compartilhado, para este trabalho novamente nos basearemos em Kotler, Haider e Rein⁴, utilizando para este diagnóstico o “Método de Familiaridade-Preferência”, onde através de apenas duas questões procura-se saber o grau de conhecimento do local e da imagem deste local junto a este público.

Na primeira questão pede-se as pessoas que escolham uma das opções:

- nunca ouviu falar.
- ouviu falar.
- conhece um pouco.
- conhece razoavelmente.
- conhece muito bem.

Procura-se medir-se aqui a familiaridade dos públicos-alvo com o local (em nosso caso o CEMS), se a maioria das pessoas escolher as duas ou três primeiras opções temos um problema de conhecimento do local por parte do público.

Na 2ª questão todos os que marcaram as três últimas opções da 1ª, expressam sua opinião sobre o local marcando uma das opções abaixo:

- muito desfavorável
- um pouco desfavorável
- indiferente
- um pouco favorável
- muito favorável

se a maioria optar pelas duas ou três primeiras temos um grave problema de imagem.

4 op.cit. p.156.

Este problema pode ser melhor especificado , solicitando as pessoas que responderam marcando uma das três primeiras opções a explicitarem porque tem essa opinião do CEMS.

4 - ELABORANDO E DIVULGANDO A IMAGEM DO NOVO CEMS .

Com todas estas informações em mãos e com a decisão política de se implantar este processo tomada, devemos passar então a elaboração da nova imagem do CEMS junto aos seus públicos-alvo.

Voltando ao nosso quadro de Níveis de Marketing do CEMS, nós listamos no nível mais externo quais seriam nossos novos públicos-alvo, esta definição esta relacionada a dois fatores: públicos diretamente envolvido com as atividades propostas (atletas e desportistas; e professores e estudantes) e públicos envolvidos com a localidade (todos os outros grupos, principalmente os moradores da região).

Esta diferenciação é de fundamental importância pois para cada grupo deste e para seus subgrupos será necessário estabelecer uma imagem e uma estratégia de divulgação diferenciada. *É claro deverá haver uma imagem comum a todos estes grupo algo que caracterize o CEMS, mas a personalização da imagem em cada grupo é de importância impar.*

Quando da elaboração da imagens do CEMS para cada grupo e da sua imagem "principal", alguns critérios devem ser seguidos, utilizando-se novamente de Kotler, Haider e Rein ⁵, uma imagem de um local:

1. deve ser válida;
2. deve ter credibilidade;
3. deve ser simples;
4. *tem de ser atraente;*
5. deve ser diferenciada.

Em outras palavras: uma imagem deve ser verdadeira e não exagerar quanto ao local que representa para não causar decepções e problemas futuros com a imagem do local; deve transmitir confiança; deve procurar resumir um local e não torna-lo difícil de entender; deve ser bonita e diferente.

Para a divulgação dessa nova imagem devem ser traçadas estratégias que considerem os seguintes itens: um local deve ter um símbolo para reforçar sua imagem, um slogan é um excelente veículo para idéias novas (nosso caso) e eventos devem ser utilizados de forma a pontuar situações importante (a festa de re-inauguração deve ser marcante e o CEMS já deve contar com toda estrutura para mostrar aos participantes todas as novas características do CEMS e firmar a sua nova imagem) e agir de forma progressiva, incorporando assim lentamente a nova imagem do CEMS naqueles frequentadores mais assíduos.

O estudo de mídia para a divulgação desta nova imagem deve ser feito a partir da capacidade de atendimento do CEMS e da efetiva definição de seus públicos-alvo .

Toda divulgação deve ser pautar nesta decisão e nesta avaliação, pois a decepção causada pela falta de atividades de interesse ou de capacidade de atendimento pela estrutura do local causa prejuízos incalculáveis a sua imagem.

5 - CONCLUSÃO

Com este trabalho tive o prazer de constatar que a questão das Estratégias de Marketing, muitas vezes colocadas a segundo plano por órgãos governamentais são

⁵ op.cit. p.160.

importantíssimas para a elaboração de políticas e ações públicas, por não observar esta importância muitas organizações públicas estão “morrendo”.

Num momento em que o Estado no Brasil, que foi construído a custa de nossos impostos, portanto de nosso suor, é literalmente “vendido a preço de banana”, as Estratégias de Marketing, muitas vezes considerado um inimigo pelos defensores deste Estado, vem mostrar não só uma saída como também vem nos dizer que o Estado bem orientado é viável e, mais do que isso, é fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária.

Entender o processo de criação de um Planejamento Estratégico de Marketing, tornou-se não só importante ao Administrador Público, tornou-se uma questão de vida ou morte para ele e sua organização.

A elaboração deste trabalho tornou-se um grande desafio, pois além da total in experiência com marketing, havia o eterno desafio do CEMS considerado a várias administrações municipais um “elefante branco”, o que para nós profissionais do esporte e do lazer que realmente acreditam em seu trabalho soava como uma heresia.

Quando começaram os boatos sobre a “incrível” obra do CEMS passaram todos estes profissionais não acreditar nela, já exaustos de serem iludidos, quando ela iniciou muitos achavam que seria uma “obra de igreja” que nunca seria terminada, como foi a própria construção do CEMS, agora que a obra já é uma realidade e que sua conclusão já não é dúvida para ninguém, vejo voltar em vários destes colegas aquele brilho nos olhos típicos dos idealistas e dos corajosos.

Quando me propus a escrever esta trabalho não procurava apenas abrir mais uma vertente que possa orientar o futuro do CEMS, na verdade foi principalmente para sentir este prazer novamente.

Bibliografia:

- Castro, Ruy. O Poder de Mau Humor. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.
- Gonçalves, Luiz Estevam Lopes. Marketing Social : a ótica, a ética e a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Dissertação de Mestrado em Administração Pública - Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.
- Kotler, Philip. Marketing das organizações que não visam lucro. São Paulo : Atlas, 1984.
- Kotler, Philip, Haider, Donald H., Rein, Irving. Marketing Público. São Paulo: Makron Books, 1994.

Endereço: Av. Rui Barbosa, 300, apto 903 - Flamengo - Rio de Janeiro - CEP - 22250-020

Telefone: (021) 551 4539 - E-mail: jantonio@netrio.com.br

GTT.2.3. NACIONALISMO E O HOMEM BRASILEIRO NA REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA (1932-1945)

Edivaldo Góis Junior¹

Resumo: Os artigos publicados na revista tinham como uma das suas preocupações a formação de um povo brasileiro, sobretudo, saudável nos seus moldes, e defensores do país, este discurso cuidaria de tentar legitimar a prática da Educação Física. A partir de texto de Adalberto Marson e os artigos da revista tentamos descrever como era incutida a ideologia nacionalista.

Iniciando um diálogo.

Os artigos publicados na revista tinham como uma das suas preocupações a formação de um povo brasileiro, sobretudo, saudável nos seus moldes, e defensores do país, este discurso cuidaria de tentar legitimar a prática da Educação Física. Ressaltaremos neste texto uma das características do chamado novo povo brasileiro: o sentimento nacionalista. Para formar o "homem brasileiro" era necessário a identificação nacional, o Brasil era formado por muitos imigrantes: italianos, alemães, japoneses, africanos, etc, que traziam consigo os seus valores nacionais. Para que o Brasil pudesse se constituir em uma nação forte, era preciso um exército forte, e um exército de brasileiros.

A partir de texto de Adalberto Marson e os artigos da revista tentaremos descrever como era incutida a ideologia nacionalista.

Adalberto Marson (1979), pontua várias manifestações de nacionalismo, como o religioso, econômico, político, literário, etc, e várias correntes ideológicas e políticas nacionalistas que passaram a desempenhar um papel impreterível no Capitalismo, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII, constituindo parte integral do Liberalismo.

Marson (ibidem, p.21-2.) nos faz refletir, que percorrendo uma ampla literatura especializada, é fácil perceber que os esforços dos estudiosos esbarra, geralmente, na mesma dificuldade: como reunir características gerais, capazes de identificar sobre uma única expressão, manifestações de idéias e comportamentos, que se arvoram justamente na particularidade, na autodeterminação, na singularidade, no irreduzível nacional? "E esta dificuldade, que nos parece a principal no aspecto morfológico, desdobra-se em tantas outras à medida que se aprofunde o estudo da temática nacionalista, se verifiquem os traços tipológicos, as suas expressões conceituais e seus conteúdos, os critérios para sua análise, as conexões com os referenciais determinantes (classes sociais, partidos, comunidades, regimes políticos, formas de dominação social, dependência externa etc.)". Não é preciso apelar a muitos argumentos para demonstrar a distância que separa, debaixo do mesmo vocábulo, manifestações com objetivos tão específicos: o nacionalismo monárquico autoritário e reacionário, o nacionalismo liberal, o nacionalismo industrial-desenvolvimentista, o nacionalismo anti-colonilista, o nacionalismo fascista e nazista. No seu significado político, o estudioso vê-se impossibilitado de construir uma tipologia que contenha princípios de generalidade e coerência, pela flagrante diversidade de aplicação contextual deste "ismo" em condições variáveis no tempo e no espaço, em função de países, sistemas sócio-econômicos, regimes políticos e grupos sociais. O impasse não se limita apenas na tarefa relativamente simples de classificar, descrever e comparar, de construir uma tipologia, enfim, onde se pode recorrer aos dados oferecidos pela pesquisa.

Cresce uma dificuldade maior quando se põe a necessidade de analisar, compreender e explicar as manifestações, envolvendo os recursos teóricos e metodológico que dispusemos.

¹ Aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Câmpus de Presidente Prudente.

Segundo Marson podemos constituir algumas variáveis secundárias que são: o sentimento de superioridade (caracterizando o nacionalismo ofensivo) ; e uma atitude de defesa e preservação (caracterizando o nacionalismo defensivo) que pode ser exemplificado como o nacionalismo do terceiro mundo.

Dentro do Nacionalismo encontramos palavras-chaves, que se estudadas, desvendam esta questão, são estas a soberania, a unidade, os heróis nacionais, e tentativa de universalização de sua cultura nacional. Vejamos como acontecem tais expressões do Nacionalismo divulgado na revista Educação Physica:

A soberania inculca na nação a necessidade de independência de outros países, defendendo sua nação de fatores exógenos às questões nacionais. Esta soberania possui atributos como a bandeira, o hino nacional, emblemas, as cores, o papel do Exército.

A soberania implica na necessidade de se formar uma unidade nacional, este era o discurso do Estado Novo, “unir o Brasil em um consenso”. A revista colocava a questão da “cohesão nacional” como impreterível, e até mesmo propunha símbolos para o Brasil, como o futebol e a música carioca carnavalesca:

“...afirmando, com toda seriedade, que dois grandes factores concorrem para fortalecer a unidade espiritual do povo brasileiro: a música carnavalesca do Rio de Janeiro e o foot-ball. (...). Podem os povos falar até línguas ou dialectos diferentes; Para mim, em futuro distante, será a musica popular que fará que o rio-grandense do sul não se sinta de todo estrangeiro nas margens do Amazonas. (...). Além da música, também os sports, principalmente, no momento, ao foot-ball, cabe papel sabiente na obra de cohesão nacional.

(REZENDE, apud EDUCAÇÃO PHYSICA (2), 1932, p.51.)

Octávio Rezende escreve este texto em 1932, dois anos após a primeira copa do mundo, em que o Uruguai foi campeão, mesmo assim, o futebol já era uma paixão brasileira, capaz de unir gaúchos e amazonenses em torno da seleção “canarinha”. O brasileiro começava a se sentir brasileiro, o esporte colaboraria na construção de um sentimento corporativo, as pessoas teriam que se sentir aglutinadas em torno de uma causa, nem que esta causa fosse um título de futebol.

Vislumbramos também a questão da criação de heróis nacionais, que geram uma certa alienação, é o caso do Barão de Tamandaré que era colocado como herói e exemplo à Juventude Brasileira pela revista, estes heróis são transmitidos por gerações em formas de lendas, ou até mesmo, através da História Pátria, e nas celebrações de datas. Por exemplo Tiradentes, a sua construção como herói nacional, foi importante para a construção do sentimento nacionalista brasileiro, pois este, “lutou” pela independência “do verde-louro de nosso pendão da esperança”, que era enaltecido todos os domingos por Airton Senna, em caso de vitória.

E a tentativa de tornar universal culturas nacionais. O sentimento nacional porta em si mesmo a convicção de suas riquezas culturais, sejam elas religiosas, gastronômicas, intelectuais, sociais. Estas devem se tornar exemplos para o mundo e ultrapassar as fronteiras de seu país, tornando-se universais. Marson (Ibidem, p.23.) exemplifica esta questão na predestinação do argentino à levar a palavra de Deus segundo uma frase de Eva Péron às nações; a exaltação do “hispanidad”; o orgulho e a crença na superioridade do “american way of life”; a crença nos valores do africanismo; o mito estalinista da generalidade universal e criativa do povo russo”, e o futebol e o samba brasileiro.

Um outro critério a ser levantado é relativo ao estágio de evolução econômica, é preciso estar consciente do atraso de um país, para pautarmos a questão do desenvolvimento. Este tipo de nacionalismo que representou o papel de estimular o progresso de nacionalismos europeus do

último século, como na Alemanha, que hoje, é claro no Brasil e na América Latina., em forma de denúncia ao subdesenvolvimento.

Definir Nacionalismo seria como definir Educação Física, inviável, segundo Marson (Ibdem, p.26.), não encontramos o nacionalismo em estado puro, o encontramos permeados em teorias mais abrangentes. “As correntes ideológicas dominantes, em certas situações específicas, tendem a imiscuir-se na caracterização e na emergência do nacionalismo.” Ao longo dos períodos históricos, o nacionalismo tem-se relacionado a princípios e valores mais gerais, em consonância à sua incorporação em reivindicações diversas e contraditórias entre si, na mesma época e país. Não se trata, apenas, de simples caso de interpretação, mas do fato de o nacionalismo extrair o seu padrão dessas referências teóricas mais amplas, não sendo possível atribuir-lhe um estado teórico distinto, a não ser em grau de generalidade difusa.

Marson coloca as dificuldades que podemos enfrentar ao tentar estudar o nacionalismo, mas esta questão é primordial ao nosso estudo.

Como se pontua a questão do nacionalismo na revista?

Ela coloca a importância da formação de uma juventude nacionalista e forte, e alia-se novamente ao Estado Novo na propaganda da nova instituição criada: A Juventude Brasileira.

Seguindo o exemplo da Itália a Alemanha, o Estado Novo instituiu a organização “Juventude Brasileira”, que pretendia formar uma juventude nacionalista . Vejam alguns trechos do Decreto que estabeleceu as bases para a organização da Juventude Brasileira, similar à Juventude Hitlerista e Fascista:

“Art.1º- A Juventude Brasileira, instituída pelo decret-lei nº 2072, de 8 de março de 1940, é uma corporação formada pela juventude escolar de todo o país, com a finalidade de prestar culto permanente à Pátria.

Art.2º- O culto da Pátria prestar-se-á em termos de finalidade educativa, visando aos objetivos seguintes:

I- Despertar a veneração dos grandes mortos, e o entusiasmo pelos grandes feitos da história nacional.

II- Afervoar o amor dos ideais nacionais e o interesse pelos problemas do país.

III- Suscitar a prática firme e constante das virtudes patrióticas.

Par. Único- Buscar-se-á, pelo culto patriótico, acentuar, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de responsabilidade pela segurança e engrandecimento da Pátria.

Art.3º- O culto patriótico, nas comemorações especiais prestar-se-á em face da Bandeira Nacional, e terá o Hino Nacional, a sua primeira e maior expressão.

Art.6º- Em cada estabelecimento de ensino primário ou de grau secundário, constituir-se-á para a organização das comemorações de que trata o artigo anterior, um centro de culto cívico da Juventude Brasileira.

Art.8º- Constitue dever dos comparecer as comemorações especiais, festivas, ou solenes, da Juventude Brasileira, realizadas dentro dos próprios estabelecimentos de ensino ou em público.

Art.10º- Somente os órgãos de orientação e direção, e os centros de culto cívico da Juventude Brasileira poderão tomar a iniciativa de sua participação em qualquer festividade ou solenidade que não trate o calendário, e bem assim de qualquer demonstração ou representação, por parte dela, fora da vida escolar.

Art. 11º- A Juventude Brasileira adotará, como características de sua unidade espiritual: uniformes, símbolos próprios, que serão definidos em regulamentos especiais.

Art. 17º- Ficam revogadas as disposições em contrário.

(BRASIL, Presidência da República. Apud *EDUCAÇÃO FÍSICA* (70), p.55-7, 1942.)

Logo no artigo primeiro fica clara a intenção de formar uma juventude nacionalista e patriota, e lendo o restante do decreto-lei não se criam mais dúvidas em torno de seus objetivos, que são demonstrados explicitamente: “veneração dos grandes mortos”, estes mortos são os heróis nacionais que são construídos para contribuir no sentimento de unidade, de engrandecimento do país. Basta olharmos para a história e facilmente reconhecemos esses falsos heróis, como D. Pedro I, Pedro Álvares Cabral, e outros; esta característica é chamada por Adalberto Marson (1979, p.23.) como historicismo. Outras colocações como: “o sentimento de responsabilidade pela segurança e engrandecimento da Pátria”, denotam o interesse na militarização dos corpos e mentes da juventude, e o compromisso pelo trabalho. Também é explícito o culto aos símbolos nacionais (Bandeira, Hino, etc.) que são primordiais na formação do sentido de soberania nacional, na defesa da pseudo independência brasileira. Interessante é observar a obrigatoriedade da juventude em participar das comemorações cívicas, e não poderem participar de outras sem a permissão de órgãos ligados ao Governo, formando mais um mecanismo de controle. Os uniformes também são adotados, de modo a diferenciar a Juventude Brasileira de outras raças que não tiveram acesso à escola e ao desfile, incentivando a discriminação. Lembramos, ainda, que até os dias de hoje os uniformes são usados, diferenciando classes sociais; compare um uniforme de escola pública de periferia com os uniformes das escolas privadas. E, para finalizar o artigo 17º, que deixa claro a centralização do poder e o autoritarismo.

A Revista Educação Physica direciona-se em prol da causa nacionalista, e procura apoiar a organização Juventude Brasileira.

A revista também trata de divulgar símbolos nacionais, porém ela se perde, no momento que divulga receitas européias de Educação Física, os métodos ginásticos europeus. Ela levou tão a sério esta questão, que tratou de colaborar em uma campanha para o estabelecimento de um método ginástico Nacional, em um artigo de Inezil Penna Marinho, que dizia que por melhor que fosse uma constituição estrangeira jamais poderíamos adotá-la, da mesma forma seria com um método ginástico. E foi esta questão que se tornou de honra aos teóricos da Educação Física nacional. Por uma questão de nacionalismo não poderiam valorizar o estrangeiro em detrimento ao nacional, por isso os métodos ginásticos europeus eram colocados como um bom exemplo.

A Revista e a opinião dos militares.

Durante a história da Revista muitos militares escreveram suas opiniões, ela teria nestes grandes aliados, o nacionalismo relacionava-se diretamente com o militarismo, quando estes são atrelados na mesma filosofia: “ordem e progresso”, “segurança nacional”, e quando a guerra entra no contexto mundial, é o caso da II Guerra Mundial. Esta mexeu com a estrutura da revista, que deixou um pouco de lado a saúde, e dedicou-se a mostrar a importância da Educação Física naquele momento de conflito, e preparar nossos jovens para a guerra. E, neste momento o utilitarismo da Educação Física ficou explícito. Porém a influência militar na Educação Física já acontecia anteriormente.

As teorias da Educação Física a anteriori embasadas em métodos ginásticos foram adotadas oficialmente no Brasil (primeiramente o Método Alemão e depois o Método Francês) sempre destacando forte pensamento nacionalista.

Por vários momentos a História da Educação Física vai se relacionar com os militares, inclusive no Brasil.

Ficando assim claro, que os militares sempre estiveram presentes influenciando a prática e a teoria da Educação Física.

E no caso dos militares haviam objetivos específicos, e eles os maiores interessados na difusão do sentimento nacionalista, pois assim, os jovens assumiriam o “seu compromisso” com a pátria. E, sem pensar, morreriam em trincheiras pelo bem da soberania nacional, e a Educação Física seria uma grande colaboradora. Ignácio Rolim apontou o papel da Educação Física, dizendo que ela exerce:

“...um papel disciplinador, que garante a estrita obediência às ordens recebidas, constituindo-se em preciosa preparação para o trabalho em comum desde a célula elementar para o combate até as grandes unidades.”

(ROLIM, apud *REV. DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, 1935, p.35-7.)

O interesse na preparação guerreira atrelava-se com o nacionalismo e com a preocupação eugênica. Alcir Lenharo (1982, p.80.) ainda enfoca este cenário dizendo que “os problemas de segurança e defesa da Pátria exigiam colaboração civil, através do Esporte, para o trabalho organizador e a ação preparatória das casernas. Essa política esportiva nos garantia o cuidar de nossas imensas vivas.”

O objetivo do militar não era só formar o soldado, mas sim influenciar toda a sociedade, criando princípios (moral) para esta sociedade, baseados no ideal de vida das casernas: a disciplina, nacionalismo, patriotismo, saúde. Senão porque universalizar métodos ginásticos como o Francês, que foi idealizado para treinamento de soldados franceses.

Com a II Grande Guerra estes objetivos se tornaram claros, segundo a revista este era o grande momento da Educação Física, e a revista entra para valer nesta guerra.

A revista publica um artigo de um técnico de Educação do Estado Novo: Nilo Alves de Moraes que ressalta a “importância” da Educação Física para a guerra:

“Com a necessidade imperiosa que nos foi imposta de preparar homens e mulheres para a guerra -e isto implica dizer- homens e mulheres para lutar em todos os setores da vida da vida quotidiana, cumpre-nos, sem demora, atender as diretrizes que forem traçadas pelas autoridades competentes e particularmente no que diz respeito à Educação Física. (...). Tudo que for inútil e dispendioso será posto de lado. O momento mais do que nunca, é de união; união essa que nos levará, certamente, à vitória.”
(MORAES, apud *EDUCAÇÃO FÍSICA* (68), 1942, p.15.).

A revista Educação Física publica um dos artigos mais ideológicos de sua história. Prevendo a hesitação das famílias em permitir que seus filhos fossem à guerra, a revista publica “Uma carta de mãe a um soldado da Pátria”, propagando a imagem da mãe patriota; já em destaque um subtítulo com os seguintes dizeres: “O quartel é, hoje, teu lar. O exército é, hoje, tua família. Tua mãe, filho, a tua Pátria:

“Até há dias, tu eras um brasileiro apenas. Hoje és um soldado brasileiro. Perante Deus, que lê minha alma e conhece as minhas ações, posso erguer a minha humilde cabeça, convicta que cumpri o meu dever de brasileira, criando-te e educando-te em condições de fazer de ti um patriota. Esse amor que deves à tua Pátria, meu filho, que deve ser, tem de

ser semelhante, na capacidade de sacrifício e abnegação, ao amor maternal. (...).

Ama a tua Pátria sobre todas as coisas, pois que nada serias mais do que um pária se a Pátria não fizesse de ti um cidadão, (...). Ser brasileiro é ter uma família de 45 milhões de irmãos, solidários do mesmo dever imprescritível, beneficiários das mesmas glórias, associados no mesmo destino.

(...). À honra de nossa Pátria é também a honra de tua mãe, e não hesito em crer que tu saberás, em qualquer campo, defendê-la de qualquer ameaça e vingá-la de qualquer ofensa.

(...). Assim serás o digno soldado de uma Pátria magnanima, que nunca fez a guerra senão para desafrontar sua honra e salvaguardar a sua dignidade. Uma Pátria honrada precisa que a honra de sua soldados seja inatacavel, e antes eu quisera ver-te morto do que manchasses com um ação indigna, de que tivesse de corar, a tua farda de soldado. (...).

Durante vinte anos te curvaste, reverente, diante de mim, beijando a mão que te acariciou e guiou. Hoje, sou eu que inclino, respeitosa, diante de ti, porque tu és um soldado brasileiro, porque tu representas uma partícula da Pátria, da sua coragem, da sua honra e da sua força.

(*EDUCAÇÃO FÍSICA* (62), 1942, p.14)

Esse texto dá muita ênfase a outra categoria a moral. Este texto constrói a imagem da mãe brasileira, da mãe patriota. As palavras dignidade, honra, seriam paradigmas de conduta preestabelecidos, seriam as regras, as normas, a ética. Porém o nacionalismo exacerbado é a principal característica do texto. Este propõem que os soldados esqueçam sua família e se concentrem na guerra e na defesa de sua Pátria, e quem não obedecesse a essas regras seria rotulado como “traidor”, “desertor”, “indigno”. Sendo assim, a revista *Educação Física* e a própria *Educação Física* contribuíram para a efetivação de mais este objetivo.

E a história deste periódico seguiu estes passos, mais tarde, em 1944, com a morte de Holanda Loyola e o abandono do cargo de Diretor de Murgel Rezende, a revista caminha para o fim de sua publicação em 1945, a revista já se tornava repetitiva demais, com artigos falando sobre os mesmos assuntos, e já não obedecia sua periodicidade mensal, reduziu seu conteúdo até chegar a seu último número (88).

Conclusão

A categoria Nacionalismo, estudada por Adalberto Marson, realmente se apresentava com clareza na Revista. Esta preocupava-se com a formação de um país forte. Mesmo colocando os exemplos estrangeiros em destaque, a revista alertava para a necessidade de um Método Ginástico Brasileiro. O país inteiro vivia, como define Peter Burke, um empréstimo cultural, algo natural em sua formação nacional. Este mesmo autor recentemente refere-se ao Brasil como um país que se preocupa demasiadamente sobre esta questão, pois “a idéia de uma cultura ‘pura’, não contaminada por influências externas, é um mito” (BURKE, apud *Folha de São Paulo*, 1997, caderno 5, p.3)

E, qual sua relação com o Estado Novo. Esta adotaria uma posição nacionalista por influência do regime político? Ou, esta é uma categoria comum a prática e a teoria da *Educação Física* dos métodos estrangeiros, um empréstimo cultural da época. A categoria nacionalismo estava presente em métodos ginásticos estrangeiros anteriores ao recorte histórico estudado.

Contudo a revista teria uma posição inegável : a tentativa de legitimar a Educação Física junto a opinião pública. E, com isso, ela apoiaria diversos grupos, desde que, estes apoiassem a Educação Física, isto exemplifica-se com os militares, médicos, Sociedade Eugênica, higienistas, fascistas, nazistas, liberais, higienistas, educadores, governos Para este objetivo era voltado o seu discurso.

Bibliografia:

- BRASIL, Presidência da República. Bases para a orientação da Juventude Brasileira. In: *EDUCAÇÃO FÍSICA* (70), 1942, p.55-7.
- BURKE, Peter. Inevitáveis empréstimos culturais. In: Folha de São Paulo, 27 de julho de 1997. *EDUCAÇÃO FÍSICA*. Rio de Janeiro: Cia. Brasil Editora, vol.s I a 88, 1932-1945.
- LENHARO, Alcir. Sacralização da Política. Campinas: Papirus, 1986.
- LIMA, Magali Alonso. O Corpo no Espaço e no Tempo: A Educação Física no Estado Novo (1937-1945). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- MARINHO, Inezil P.. Método Nacional de Educação Física. In: *EDUCAÇÃO FÍSICA* (85), 1945, p.10-3.
- MARSON, Adalberto. A Ideologia Nacionalista em Alberto Torres. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- MORAES, Nilo Alves. A Guerra e a Educação Física. In: *EDUCAÇÃO FÍSICA* (68), 1942, p.15.
- REZENDE, Octávio Murgel. Os sports como elemento de coesão nacional. In: *EDUCAÇÃO PHYSICA* (2), 1932, p.51.
- ROLIM, Ignácio. Educação moral e educação física. In: *REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA* (20), 1935, p.35.

Endereço: Edivaldo Góis Junior. Rua Felipe Carnevale, 42. Presidente Prudente - SP. CEP 19600-220. Tel: (011) 6101 2671.

GTT.3.4. BRINCADEIRAS DE ONTEM E DE HOJE OS JOGOS POPULARES NO ESPAÇO E NO TEMPO AO REDOR DO MUNDO

Marisa de Oliveira Dias*
Neide Gomes de Souza Conserva**

Resumo: Brincadeiras de Ontem e de Hoje é um projeto educacional proposto pela Equipe Pedagógica de Educação Física da Secretaria de Educação da Cidade do Recife no ambiente Kidlink da Internet que busca identificar, vivenciar, registrar e divulgar as brincadeiras praticadas pelas crianças e adolescentes, seus familiares e membros mais antigos da comunidade, bem como os espaços disponibilizados para elas no seu bairro. Através da divulgação na rede, os participantes poderão vivenciar e identificar a diversidade e/ou similaridade das brincadeiras entre bairros, cidade e países. Esse trabalho propicia uma integração entre diversas disciplinas, tais como: Educação Física, Língua Portuguesa/Inglês, Educação Artística, História e Geografia, proporcionando às crianças e adolescentes uma múltipla abordagem do tema: lúdica, estética, literária e histórico-geográfica.

Em fevereiro do corrente ano, a Equipe Pedagógica de Educação Física da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, numa de suas reuniões, decidiu registrar o trabalho com jogos populares nas aulas de Educação Física, que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos na rede municipal, para publicar um livro com as brincadeiras e jogos populares da cidade. Este registro teve início nas escolas municipais Pedro Augusto, Mário Melo, Sociólogo Gilberto Freyre, Rodolfo Aureliano, Antônio Farias Filho e Luiz Vaz de Camões, cada qual localizada em uma região político-administrativa diferente do Recife.

Ao mesmo tempo, decidiu-se ampliar essa pesquisa para outras cidades/países através do ambiente Kidlink da Internet, dentro do Projeto Telemática na Rede Municipal de Ensino do Recife. Kidlink é uma organização internacional coordenada por educadores voluntários que usa a Internet para conectar mais de 90.000 jovens entre 10-15 anos de 104 países do mundo (até o momento), onde participam de projetos educacionais ou simplesmente conversam com amigos virtuais através da rede, em suas escolas ou, individualmente, em suas casas.

Assim, juntamente com as professoras Germana Maciel Lins de Albuquerque Lafayette, Maria Cecília Soares Araújo Nunes, Marta Maria Gonçalves de Oliveira e Patrícia Albuquerque Gonçalves de Azevedo, no dia 02/05/97, durante as festividades do sétimo ano da Kidlink, as autoras lançaram o projeto Brincadeiras de Ontem e de Hoje - Os jogos populares no espaço e no tempo ao redor do mundo, que se desenvolverá até dezembro próximo.

PROJETO: BRINCADEIRAS DE ONTEM E DE HOJE - Os jogos populares no espaço e no tempo ao redor do mundo

"O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga."

Friedrich Schiller

1. OBJETIVOS

* Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Recife e integrante da Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

** Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Recife e integrante da Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

O projeto busca identificar, vivenciar, registrar e divulgar as brincadeiras praticadas pelas crianças e adolescentes, seus familiares e membros mais antigos da comunidade, bem como os espaços disponibilizados para elas no seu bairro.

2. JUSTIFICATIVA

As brincadeiras expressam o saber popular referente à cultura de movimentos que pode ser o ponto de partida para o fazer pedagógico da Educação Física Escolar, buscando ampliar o conhecimento, *compreensão e análise das conquistas dessa cultura e seus diversos determinantes.*

O bairro onde vivem e estudam é a referência espacial básica das crianças e adolescentes num mundo cada vez mais globalizado e globalizante. Portanto, ele delimita espacial e temporalmente (assumindo a historicidade dos espaços geográficos) o resgate das brincadeiras.

Através da divulgação na rede, os participantes poderão vivenciar e identificar a diversidade e/ou similaridade das brincadeiras entre bairros, cidades e países.

3. METODOLOGIA

Em cada etapa do projeto, os participantes relacionam e vivenciam as brincadeiras; elaboram a descrição de cada uma contendo: nome ou nomes, objetivos, regras, materiais necessários, preparação, desenvolvimento, variações existentes, desenhos explicativos; identificam os espaços onde elas são vivenciadas, registrando-os no mapa do bairro e procuram resgatar a sua história. Também poderão elaborar textos (poemas, contos, etc) e produções artísticas (desenhos, pinturas, etc) sobre o tema.

Esse trabalho propicia uma integração entre diversas disciplinas, tais como: Educação Física, Língua Portuguesa/Inglesa, Educação Artística, História e Geografia, proporcionando às *crianças e adolescentes uma múltipla abordagem do tema: lúdica, estética, literária e histórico-geográfica.*

A produção dos participantes resultará na elaboração e publicação de um livro (a critério de cada escola participante) e na utilização dos recursos que a Internet oferece, tais como: e-mail, através da troca de mensagens sobre o tema; www, com a criação de uma página web (<http://www.netpe.co.br/kidlink>) contendo o material produzido; e IRC, com a realização de bate-papos combinados para troca de experiências mais dinâmicas e socializadoras sobre o tema.

4. CRONOGRAMA

- 02/05 - Lançamento oficial do projeto no Annual Celebration.
- Primeira etapa: até 30/06 - Os participantes relacionam, vivenciam, descrevem, registram os espaços das suas brincadeiras. Expressam-se literária e artisticamente, trocam mensagens (e-mail) e conversam (IRC), com horários a combinar, sobre o tema.
- Segunda etapa: 01/07 a 15/10 - Todas as atividades desenvolvidas na etapa anterior mantêm-se nesta, com os participantes concentrando-se agora nas brincadeiras que os seus pais vivenciaram. A pesquisa tendo continuidade também no período de recesso/férias escolares poderá ser um elemento de maior proximidade familiar. 13/10 - IRC, por idiomas e com horários a combinar, *em comemoração ao Dia da Criança.*
- Terceira etapa: 16/10 a 20/12 - Os participantes pesquisam agora as brincadeiras que os membros mais antigos do seu bairro vivenciaram, resgatando a sua história. Além das atividades desenvolvidas nas etapas anteriores, nesta podem ser incluídas pesquisas em bibliotecas, museus, etc.

5. INSCRIÇÃO

1) Todas as crianças e adolescentes que participarem do projeto devem responder as Quatro perguntas da Kidlink (Quem sou eu? O que eu quero ser quando crescer? Como eu gostaria que o mundo fosse quando eu crescesse? O que eu posso fazer agora para tornar isso possível?).

2) Para se inscrever, envie e-mail (brinc@emprel.gov.br) para nossa moderadora Marisa Dias e responda as seguintes questões: a) nome (estudante ou escola); b) se escola, quantos estudantes participarão? c) nome e e-mail dos professores; d) idade dos estudantes; e) endereço e-mail e URL, se for o caso; f) endereço da escola; g) cidade/país.

3) Os estudantes (por classe ou individualmente) e as escolas devem inscrever-se na nossa lista KIDPROJ para enviar e receber e-mails, contando-nos sobre você, sua escola e seu bairro.

4) Envie o material produzido em cada etapa do projeto para KIDPROJ LISTSERV. Se possível, envie também a tradução em português.

6. EQUIPE

Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco:

- Germana Maciel Lins de Albuquerque Lafayette - E. M. Mário Melo

- Maria Cecília Soares Araújo Nunes - E. M. Luiz Vaz de Camões

- Marisa de Oliveira Dias - E. M. Rodolfo Aureliano

- Marta Maria Gonçalves de Oliveira - C. M. Pedro Augusto

- Neide Gomes de Souza Conserva - E. M. Sociólogo Gilberto Freyre

- Patrícia Albuquerque Gonçalves de Azevedo - E. M. Antônio Farias Filho

Moderadora: Marisa Dias.

Endereços:

Marisa de Oliveira Dias. Rua Mariz Vilela, 77 apt 202 - Prado - Recife - PE - CEP: 50.720-270

Tel.: 081 - 4451658. E-mail: emra@emprel.gov.br

Neide Gomes de Souza Conserva. Rua Manoel Correia, 35 - Várzea - Recife - PE - CEP: 50.810-

080 Telephone: 081 - 2712251. E-mail: emsgf@emprel.gov.br

GTT.3.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO : POSSIBILIDADES NO TRATO COM O CONHECIMENTO NO PROJETO EXPRESSÃO - KIDLINK HOUSE ESPAÇO CIÊNCIA

Pedro Ferreira Júnior*

Resumo: Esta pesquisa tem a finalidade de analisar as possibilidades pedagógicas desenvolvidas no Projeto Expressão Kidlink House Espaço Ciência no que diz respeito ao reordenamento do processo de trabalho pedagógico, através : da sistematização e organização do conhecimento em ciclos de escolarização, do redimensionamento de tempo e espaços, e de novas situações de aprendizagens em processos interativos de produção do conhecimento no âmbito da Cultura Corporal, quando da utilização das modernas Tecnologias Educacionais.

Nossa hipótese de trabalho é que por meio da criação de novos espaços e situações de aprendizagens, junto com um tempo pedagógico necessário para tal, poderemos melhorar nossa prática pedagógica com mudanças significativas nos elementos estruturantes desta prática - relações de poder, comunicação e linguagem, trato com o conhecimento.

Dados da realidade sobre o sistema Educacional Brasileiro demonstram o baixo desempenho dos alunos das escolas públicas (SAEBE/MEC - Sistema Brasileiro de Educação Básica do Ministério de Educação e Cultura, 1995) o que configura o quadro caótico da educação no Brasil. O trato do conhecimento de forma fragmentada, a não utilização de tecnologias modernas no processo de aprendizagem, são fatores que somam juntamente com péssimas condições de trabalho, baixos salários, precária formação inicial e continuada e ainda processos de gestão anacrônicos.

Portanto, a utilização de Tecnologias Modernas na Educação torna-se imprescindível para a formação de um cidadão que se depara dia a dia com os ajustes estruturais que vem passando a sociedade, com a globalização, com o reordenamento do mundo de trabalho que cada vez mais incorpora avanços tecnológicos e científicos, e exige que este cidadão domine novos conceitos, técnicas, atitudes e processos de relações humanas de produção.

Uma pergunta chave que foi intensamente colocada pelos pesquisadores da área da Informática e Educação diz respeito ao Computador na escola.

A este respeito podemos mencionar os estudos de BRANDÃO (1996), MORAES (1996), NASCIMENTO (1996), PORTAL (1996), PAPERT (1985), CISNEYROS (1995, 1996), e CASTRO (1988).

Mesmo com perspectivas teóricas diferenciadas, os autores mencionados não desconsideram que é inevitável o confronto com o computador em sala de aula. As novas tecnologias são uma realidade para a qual deveremos nos preparar para utilizar. O sentido desta utilização dependerá da concepção com que o coletivo da escola tratará esta problemática. Portanto, o Projeto Político Pedagógico da escola, formado pelos segmentos que a compõem, estará respondendo *ou pela "incorporação cega", ou pela "negação ingênua", pelo desconhecimento e temor, ou pela "assimilação crítica" pela via do esclarecimento e da posição referenciada em um claro projeto de formação humana, da cultura tecnológica, entre as quais está o uso do computador.*

Com o objetivo básico de levantar proposições teórico-metodológicas para a Escola Pública no que diz respeito a utilização dessas novas tecnologias, vamos recorrer ao trabalho em desenvolvimento no Estado de Pernambuco junto a Kidlink House Espaço Ciência, O PROJETO EXPRESSÃO, que implementa e analisa às novas possibilidades de organização do trabalho

* Especialista em Informática na Educação pela UFPE. Licenciado em Educação Física. Membro pesquisador do LOEDEFE.

pedagógico, do tempo e do espaço para novas aprendizagens de crianças e jovens, enfim, os processos para possibilitar o acesso, a produção e a socialização de conhecimentos, especificamente, do conhecimento interdisciplinar do âmbito da Cultura Corporal, quando da utilização da Telemática na Educação.

Interdisciplinaridade tem aqui o sentido de ser um conhecimento referenciado em um espectro amplo de saberes, é organizado em ciclos - ciclo de conhecimento dos dados da realidade, de sistematização e confronto dos dados com o conhecimento científico, ciclo de ampliação e aprofundamento do conhecimento, e é tratado por uma equipe multidisciplinar¹, que tem um eixo específico na intervenção pedagógica - ampliar a capacidade de reflexão crítica, intervenção na realidade -, e estabelece assim uma unidade na ação em torno da materialização do eixo com uma unidade metodológica.

O PROJETO EXPRESSÃO leva em consideração que, em uma sociedade moderna, o manejo (acesso e produção do conhecimento) e o uso da Informática torna-se estratégico, por adquirir força produtiva, ideológica e política². Nesse sentido, a sua inserção no processo educacional torna-se imprescindível para qualquer política de desenvolvimento social, em particular para a região Nordeste.

Esta opção de produzir conhecimentos e socializar as informações pelas Infovias - meios computacionais - representa uma possibilidade de ampliar a construção do conceito de cidadania e democracia, bem como, de diminuir as disparidades regionais, aproximando crianças e jovens de realidades culturais diversas e de novas formas de produção de saberes.

Os desafios na formação do cidadão frente aos ajustes estruturais, a mercados globalizados, a reestruturação do mundo do trabalho que cada vez mais incorpora avanços tecnológicos e científicos, exigem o conhecimento e o domínio de novos conceitos, técnicas, atitudes e processos de relações humanas de produção. Neste sentido, o conhecimento da era da informação torna-se imprescindível. Aliamos portanto, em um primeiro momento *o campo das vivências sociais da cultura corporal na construção de conhecimentos que ampliem a capacidade de reflexão das crianças e jovens acerca da realidade social contraditória e complexa* - (ação - reflexão - intervenção crítica na construção do conhecimento).

Este trabalho vem sendo desenvolvido desde abril de 1997, como já foi mencionado, na Kidlink House Espaço Ciência, tendo como objetivo neste primeiro momento "alfabetizar" os alunos, monitores e professores participantes nos conteúdos da informática e incorporar o uso do computador ao processo de ensino-aprendizagem.

Para isto nossa intervenção inicial busca sensibilizar as escolas e comunidades para a necessidade de aplicação das modernas Tecnologias Educacionais. De forma estratégica, começamos nossa intervenção nas Comunidades do Sítio do Berardo, da Várzea e do Planeta dos Macacos, todas localizadas na Região Metropolitana do Recife.

Este primeiro passo visa organizar junto com as lideranças comunitárias o acesso das crianças e jovens das comunidades participantes às diversas formas de comunicação e expressão, desde as linguagens corporais - dança, jogos, mímica, ginástica; linguagem musical; linguagens

1 A equipe multidisciplinar é constituída por profissionais de Educação Física - Celi Taffarel, Pedro Ferreira Júnior; de Informática - Sônia Sette, Luís Borba; de Assistência Psico-social - Patrícia Alves; de Artes Cênicas - Anderson Leoni; por monitores de Educação Física - Joseir Gonçalves, Shyrley Camelo, Daniela Bastos, Edilson Melo, Sandra Cristina, Jaqueline Leite, Nayana Pinheiro; de Informática - Cristiano de Santana.

2 No capitalismo o conhecimento adquire força produtiva reconhecida nas alterações produzidas no processo de produção, ideológica pela relação estabelecida na luta de classes e política, quando incorporado a políticas de governo que orientam às relações na sociedade. Ver mais a respeito em SOBRAL. F.A da F. A produção do conhecimento social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/agosto/1986.

artísticas - cênica e plástica, até a linguagem computacional; para posteriormente, articularmos diretamente com as escolas onde os participantes estão matriculados, levando junto às mesmas, os resultados obtidos nesta primeira fase.

Neste primeiro semestre tivemos duas Unidades de Ensino com as seguintes temáticas, respectivamente: "Qualidade de Vida" e "Festejos Juninos".

Nosso eixo comum de intervenção pedagógica é a *ampliação da capacidade de reflexão crítica do aluno*, que se dá a partir da sua realidade cotidiana e é ampliada através de pesquisas, culminando com a produção e socialização de conhecimentos (COLETIVO, 1992).

Com a finalidade de redimensionarmos o tempo e o espaço pedagógico, organizamos as oficinas de uma forma que, enquanto um grupo realizava pesquisas, e se comunicavam na internet, os outros, estariam vivenciando seu conteúdo específico. Desta forma, os grupos desenvolviam as suas vivências dentro de um tempo necessário para as aprendizagens pretendidas, decorrendo-se isto, em aproximadamente 03(três) horas de trabalho aos sábados pela manhã, das 09:00 às 12:00.

Cada oficina possuía, portanto, três momentos: a) um que se caracterizava em constatar e sistematizar dados acerca dos conteúdos propostos, ocorrendo isto, tanto pelo resgate da memória do aluno, quanto da busca de informações em centros e bancos de dados via internet; b) vivências planejadas, elaboradas, com os alunos para ampliação e aprofundamento do conhecimento; c) exposição, comunicação, socialização da nova síntese do conhecimento elaborado pelos participantes, comunicada em diferentes formas de expressão.

O início do ciclo de elaboração é o *conhecimento trazido pelos alunos, seu mundo vivido, seu cotidiano, expresso na sua corporeidade, amplia-se, isto, com novas referências de conhecimento possíveis pelos meios computacionais e pelo trabalho coletivo dos participantes*.

Pesquisas com as crianças e jovens assume, dentro do projeto, um caráter pedagógico, significando a busca de informações, a constatação de dados e a elaboração possível a partir daí, para ampliar a referência de pensamento dos participantes do projeto acerca do processo de produção do conhecimento.

São realizadas também ao final de cada dia de trabalho, e uma vez por semana, momentos avaliativos e de planejamento com os monitores e professores participantes do projeto.

Portanto, o acompanhamento e a avaliação no projeto são práticas sistemáticas para, por um lado, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, e por outro, definir planos de ação.

A orientação teórico-metodológica e a instrumentalização dos professores e monitores para intervirem no projeto ocorre duas vezes por semana, uma coletiva, nas terças a tarde, e outra individualizada por oficinas, às sextas pela manhã.

Ficou evidente no decorrer do projeto as três preocupações centrais, relacionadas com a qualidade da intervenção : 1) a orientação teórico-metodológica que considera os sujeitos como produtores do conhecimento em dadas relações de produção, ou seja, a orientação da dialética materialista histórica; 2) o planejamento participativo, a avaliação interativa - produtiva, o acompanhamento, o registro, as elaborações e a socialização do conhecimento produzido; 3) a busca de recursos e financiamentos para garantir condições objetivas de trabalho.

O conhecimento produzido no projeto tem sido socializado em eventos de formação continuada de professores da Rede Pública, podem ser mencionados os trabalhos no Workshop Verão no Campus 97 e nos cursos ministrados no interior e nas excursões e visitas realizadas por professores do interior ao projeto³.

3 Os professores do DERE-Mata Norte e do DERE-Norte da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco tiveram a oportunidade de acompanhar através de visitas ao projeto.

RESULTADOS PRELIMINARES - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Apresentamos resultados preliminares na perspectiva de uma conclusão provisória desta pesquisa.

Dois são os âmbitos onde já podemos apresentar dados sobre o Processo:

1. Em relação às dimensões do conhecimento e aprendizagens das crianças e jovens - conceituais, atitudinais e processuais.

Novos conceitos podem ser identificados em formulações nas crianças e jovens, expressos tanto verbalmente quanto por escrito e nas atividades do IRC, a respeito de conteúdos trabalhados nas oficinas : *dança , jogo, mímica, música, ginástica e computação.*

Atitudes responsáveis são visualizadas. Alterações de comportamentos altamente agressivos, para atitudes de mais responsabilidade com as suas ações e repercussões no Grupo, são discutidas coletivamente. As normas e regras que devem ser observadas para o bom andamento do trabalho são tratadas com os participantes que as constroem e acatam em função dos interesses do grupo pelo bom andamento do Projeto.

Os processos interativos, virtuais, a pesquisa, a busca nos bancos de dados informatizados, os processos coletivos, a participação na construção, a disponibilidade na REDE, são dinâmicas privilegiadas e que apresentam resultados positivos, tanto na qualidade quanto na quantidade das produções expressas nas oficinas.

Documentos escritos, fotos, filmes, depoimentos de líderes, professores, pais, alunos, participantes, são fontes de dados que permitem sustentar nossas afirmações e reconhecimento da qualidade do processo em relação a motivação, participação e produção das crianças e jovens.

2. Em relação a prática pedagógica - tempo, espaço e novas situações de aprendizagens.

O redimensionamento do tempo pedagógico necessário para as aprendizagens relacionadas a conceitos, atitudes e processos é efetuado em duas dimensões: a) o tempo das oficinas que é de, aproximadamente, três horas, onde a maior parte do tempo é destinada ao manejo com o conhecimento - levantamento, reflexões coletivas, elaborações, experimentações coletivas e divulgação; b) o tempo pedagógico da unidade, necessário para as aprendizagens, que representam uma seqüência de sábados onde o tema central estará sendo tratado, em todas as oficinas. Com isto emprega-se o tempo com o processo de produção do conhecimento, ao contrário do que acontece nas escolas e aulas tradicionais onde o tempo dos alunos é "burlado"⁴.

Os espaços, especificamente, no Memorial ArcoVerde - Espaço Ciência, são interativos, as oficinas ocorrem com possibilidades de visualização de todas as equipes. Os ambientes internos interagem visualmente com os ambientes externos, pelo formato da arquitetura do Espaço Ciência. Além disto, o ambiente externo constituído de uma área verde preservada, possibilita muitas formas de organização dos grupos e de realização de atividades. Os alunos não estão confinados a cubículos, desinteressantes, enfadonhos e desestimulantes, com pouco espaço e muitos alunos conforme podemos constatar, muitas vezes, na escola pública. O espaço é interativo.

Quanto as situações de aprendizagem , reconhecemos uma possibilidade de alteração do processo pedagógico vez que, supera-se a visão da didática tradicional e instrumental que entende o ensino reduzido a polaridades onde, de um lado está o professor, de outro o aluno, de outro o conteúdo a ser transmitido, transposto, em determinadas situações para o aluno. O que se

4 Ver mais a respeito em SANTIAGO, Maria Eliete. Escola pública de Primeiro Grau: Da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; & ESCOBAR, Michele Ortega. Transformação da didática : construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

apresenta é professores-monitores-alunos reconhecendo-se em um processo de trabalho pedagógico de produção do conhecimento.

Estes indicadores nos permitem apontar que existem possibilidades de essência de transformação do trabalho pedagógico em construção no Projeto Expressão.

Bibliografia Básica:

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Livraria e Editora Magister LTDA, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Maria de Fátima Ramos. MORAES, Raquel de Almeida. NASCIMENTO, Maria Elenita M. *Informática e Educação: da formação dos recursos humanos à formação para a cidadania*. (mimeo), 1996.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O computador na escola : como levar o computador à escola*. Rio de Janeiro, Campus, 1998, 117p.

COLEIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *A Assimilação da Informática pela Escola*. Encontro Iberoamericano de Informatica Educativa - Reunion Anual Ribie, Peru, Universidad Nacional de San Augustin, 06 a 11 de novembro. (mimeo), 1995 .

_____. *Ambientes Informatizados de Aprendizagem*. I Congresso Estadual de Informática na Educação, 24 a 29 de junho. (mimeo) Rio de Janeiro, 1996.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. *Informática: uma ferramenta para intervenção educativa?* Centro de Informática na Educação - IBM/PUCRS. (mimeo), 1996.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. *A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica - uma discussão no capitalismo dependente*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. 67(156):287-305, maio/agosto, 1986.

TAFFAREL;Celi Nelza Zulke. *Pratica Pedagógica da Educação Física na Rede Pública de Ensino: Construindo diretrizes para um ensino de Qualidade para Todos*. Recife/PE, UFPE (mimeo.), 1994..

TAFFAREL, C. & SETTE, Sonia. *Kidiling House em Pernambuco*. Recife/PE UFPE (mimeo.), 1996.

VARJAL, Maria Elizabeth. *Concepção de Currículo Ampliado para além da grade curricular*. Recife, PE (mimiografado), 1991.

Endereço: Rua Cel. Alfredo Duarte, Nº 511, Afogados - Recife - PE. CEP : 50830-380

Fone : (081) 428-3869. E - MAIL : pedrao@netpe.com.br.

GTT.3.6. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DA MEDIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LÚDICA PELA TECNOLOGIA

Alfredo Feres Neto*

Resumo: O objetivo deste trabalho é explicitar um referencial teórico-metodológico para o estudo da mediação da experiência lúdica da criança pela tecnologia, particularmente pelo brinquedo eletrônico. Para tanto, estou utilizando o conceito de alienação do trabalho desenvolvido por Marx, em seu texto "O Trabalho Alienado", parte dos Manuscritos econômico-filosóficos (1844). Embora já exista na literatura trabalhos que abordem a interação da criança com o brinquedo eletrônico baseados no mesmo referencial teórico-metodológico, nos detivemos especialmente com a "desconstrução" do texto de Marx com o intuito de buscar os conceitos necessários para o entendimento da questão em foco - alienação do homem em relação ao produto do trabalho e da própria atividade produtiva.

1. INTRODUÇÃO:

O tema deste trabalho é a experiência lúdica da criança. Estou particularmente interessado em buscar entender o significado desta experiência, cada vez mais mediatizada pela tecnologia, principalmente pelos brinquedos eletrônicos.

O problema que pretendo abordar localiza-se justamente na substituição da construção coletiva de jogos e brincadeiras pelas crianças (e para elas), pela interação com estes equipamentos que já trazem dentro de si os parâmetros do que se deve fazer, qual o objetivo a alcançar, restando à criança muito pouco espaço para a criação de novas formas de brincar e/ou de eventualmente subverter o sentido original do brinquedo/brincadeira, dando a eles um outro significado qualquer. Pelo contrário, à ela cabe apenas adaptar-se à funcionalidade pré-configurada pelo aparelho. Basta dizer que, caso isto não aconteça, eles não funcionam.

Não se trata, porém, de negar a interação da criança com o brinquedo eletrônico, particularmente com o computador. Isto seria de um anacronismo sem tamanho nos dias de hoje, visto que a tecnologia permeia cada vez mais a vida das pessoas e que, sendo produzida socialmente, todos devem ter acesso à ela. A preocupação começa quando esta experiência mediatizada, já previamente estabelecida, passa a ocupar a maior parte do tempo da criança em detrimento a um brincar e jogar onde os protagonistas decidam quais rumos tomar. Para diversos autores, esta vivência lúdica propicia a construção de novas possibilidades até então inusitadas. Brunhs (1991, p. 10) entende que no jogo é permitido às pessoas "discutir regras e modificá-las, sem a presença de uma 'autoridade' para decidir por elas e da qual dependeriam para a aplicação de regulamentos, aos quais teriam que obedecer sem contestação, sob a ameaça de expulsão". Portanto, a vivência lúdica carrega em si um potencial de contestação da ordem vigente. Este é um pressuposto básico deste trabalho.

Penso haver um nexos bastante forte da problemática em questão com o que Marilena Chauí denomina "discurso competente", ou seja, a fala dos especialistas de diversas áreas, que nos dizem qual a melhor maneira de agir em tal ou qual situação. A autora em foco nos fornece alguns exemplos de como acontece esta mediação. "Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o especialista das 'relações humanas', entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e nossa classe, a fala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que tenhamos alma, isto é, consciência). E entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo". (1989, p. 58).

Segundo Chauí, estes discursos competentes "geram o sentimento individual e coletivo de incompetência, arma poderosa de dominação" (1989, p. 58). Não ocorreria o mesmo com a

sobrevalorização da experiência lúdica mediatizada da criança em detrimento às cada vez mais escassas oportunidades de construção de jogos e brincadeiras pela criança e para ela? Ou seja, não seria também esta mediação geradora de incompetência?

A problemática que pretendo abordar insere-se, ao meu ver, em uma rede maior de relações mediatizadas pela tecnologia. Procurarei a seguir elucidar um pouco melhor a sua ocorrência na contemporaneidade. *Em seguida, pretendo explicitar um referencial teórico-metodológico para o estudo desta questão, a partir do conceito de alienação desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx.*

2. ESTAMOS NOS ACOSTUMANDO COM SUBSTITUTOS DO VIVER?

Faz-se necessário, neste momento, explicitar qual o entendimento de experiência contido neste trabalho. Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, este termo possui dois significados distintos. O primeiro, de caráter subjetivo, remete à "participação pessoal em situações repetíveis". Assim, ela "tem sempre caráter pessoal e não há experiência onde falta a participação da pessoa que fala nas situações de que se fala". *É neste sentido que o termo será empregado neste trabalho.* Este significado de experiência se diferencia daquele cujo caráter é objetivo e impessoal, que pode ser entendido como "o apelo à repetibilidade de certas situações como meio de controlar as soluções que elas permitem". (p. 386).

Embora pretenda, prioritariamente, abordar neste trabalho a mediação da experiência lúdica da criança pela tecnologia, é necessário contextualizar esta questão em uma gama maior de mediações que permeiam a vida contemporânea. Passarei agora a discutir alguns autores que, de um maneira ou de outra, têm trazido à tona aspectos relevantes da problemática em questão.

Carlos Rodrigues Brandão nos fala de um processo de recastelamento, de medievalização, da vida social urbana. Refere-se à tendência cada vez mais presente das pessoas vivenciarem seu tempo de lazer (acrescentaria que, para alguns poucos, também seu tempo de trabalho) em seus próprios lares, operando computadores, assistindo televisão, falando ao telefone ou, algo ainda não tão difundido mas em crescente expansão, conversando com outras pessoas através de correio eletrônico via modem, buscando informações via INTERNET etc. Assim, estaria havendo um aumento no relacionamento entre o que o autor em foco denomina de "iguais virtuais" de classe e/ou de extração intelectual, que podem estar a distâncias tão grandes quanto a de um país a outro, e portanto sem estabelecerem algum contato face a face, e uma conseqüente diminuição da convivência com pessoas da própria comunidade, vizinhos de rua etc.

O antropólogo não expressa um pessimismo enfático a respeito da mediatização do contato através da tecnologia, mas que é preciso ter cautela. Deste modo, entende que esta, em si, "é muito inovadora e desafiadora, visto que ela aponta para horizontes infindos, onde o perigo está justamente no deslocar para a excelência da perfeição de um equipamento o efeito e o sentido do próprio trabalho e da própria ética da convivência". (Brandão, 1994, p. 27).

É, porém, com relação a este último aspecto que faz sua advertência mais incisiva: "Essa possibilidade de me encastelar e colocar dentro do meu mundo, através de um mecanismo de manipulação, as imagens, as vozes de quem eu quero, na situação em que eu quero - e aí está o efeito perverso desses limites da tecnologia - gera um superindividualismo na experiência do mundo, quando ela se transforma numa espécie de rede à distância de superindividualização mediatizada por aparelhos. Eu não me relaciono mais com as coisas do mundo, com as cachoeiras, com belezas reais do real, com os pores-de-sol, com aqueles espaços concedidos, sobretudo pela natureza, assim como também não me relaciono mais com as pessoas. Mas, através da invenção tecnológica, posso tê-las, às pessoas e à natureza, repetidamente quantas vezes quiser, e nunca de uma forma pessoal e experimental mas, sim, dentro de uma relação de posse". (Brandão, 1994, p. 28).

A mediatização da experiência através da tecnologia (particularmente através da televisão) apresenta outra faceta que está presente em um estudo de Umberto Eco intitulado "A falação esportiva", e que diz diretamente respeito à área de atuação do professor de educação física. Segundo o intelectual italiano, a prática de esportes é um fenômeno em extinção na sociedade contemporânea. Para a grande maioria das pessoas resta apenas a possibilidade de exercitar a "falação esportiva", que não consiste em um discurso de primeiro grau, quer dizer, diretamente sobre a prática esportiva veiculada pelos meios de comunicação de massa, mas de um discurso em segundo grau, ou seja, sobre o que estes veiculam a respeito do espetáculo esportivo. É, portanto, também uma experiência mediatizada. "O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite poderia não existir...e existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras". (Eco, 1984, p. 224).

Henri Lefebvre (1991, p. 113) chega à mesma conclusão de Eco quanto a insignificância em termos numéricos da prática deste conteúdo cultural. "*O Esporte? Para que haja Esporte, bastariam alguns campeões e milhares, milhões, bilhões de espectadores*".

Em síntese, estamos vivendo um momento da história da humanidade no qual o avanço da tecnologia e a sobrevalorização de valores como performance, rendimento máximo e "qualidade total" na esfera produtiva têm levado o ser humano a cada vez mais desconsiderar o processo de vivência do que faz, ou seja, de uma maneira bastante ampla, a sua experiência do e no mundo. Usando argumentos como falta de tempo, eficiência e comodidade, o ser humano freqüentemente deixa de vivenciar as "belezas reais do real", conforme nos fala Carlos Rodrigues Brandão (e, acrescentaria, as alegrias e tristezas do real, que também devem ser vivenciadas), em troca da mediação destas experiências através de aparelhos eletrônicos.

Não se trata de negar a possibilidade de interação do homem com a tecnologia, em uma perspectiva saudosista de um passado onde ela inexistia, e onde supostamente "éramos mais felizes". Não! Porém, a preocupação começa quando deixamos de nos "colocar em jogo" na vida, assumindo os riscos e as belezas do inesperado, do contato com a natureza e com as pessoas, para nos isolarmos em nossos lares ou locais de trabalho, e "vivenciar", a natureza e as pessoas, através da tela do computador, da televisão etc.

3. UMA LEITURA MARXISTA DA MEDIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LÚDICA PELA TECNOLOGIA

Marx, em "O Trabalho Alienado", texto em que ele analisa o trabalho já inserido nas fábricas e que constitui a parte final do primeiro dos Manuscritos econômico-filosóficos (1844), afirma que o trabalhador sofre um duplo processo de alienação. O primeiro se refere a sua relação com a produção. Para entender este movimento, é preciso explicitar o que Marx chama de "objetivação" (*Vergegenständlichung*) do trabalho. Ou seja, quanto maior a valorização do mundo das coisas, maior a desvalorização do trabalhador. "O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo a ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral. Este fato nada mais expressa senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser alheio, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização" (1989, p. 148-149).

O segundo aspecto da alienação do trabalhador mostrado por Marx (e que vai nos interessar sobremaneira neste trabalho) se verifica na própria atividade produtiva. Se o produto torna-se alheio ao trabalhador, como poderia deixar de sê-lo também a sua produção, indaga o

filósofo alemão. Em toda a sua argumentação, está claro que o fundamento desta exteriorização do trabalho se encontra no fato de que este não se realiza enquanto sua atividade vital. “Primeiro, que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a a sua physis e arruína a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. A sua alienidade emerge com pureza no fato de que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como de uma peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação” (p. 153).

Podemos depreender um aspecto fundamental em Marx a partir da sua caracterização da dupla alienação do trabalhador (e só por ela compreendê-la): a **inseparabilidade entre vida e atividade**. Ou seja, o trabalho é, em essência, alienado, porque tanto o seu produto quanto a atividade mesma de trabalhar são exteriores a sua vida. “Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma atividade alheia não pertencente a ele, a atividade como sofrimento, a força como impotência, a procriação como emasculação, a energia mental e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal - pois o que é vida senão atividade - como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. A auto-alienação, tal como acima a alienação da coisa” (p. 154 - o grifo é meu).

Vida e atividade não se separam pois, na visão marxiana, o homem e a natureza não se caracterizam como entidades independentes, autônomas. Pelo contrário, são tão interdependentes na medida em que cada um deles torna-se uma abstração sem o outro. “A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza na medida em que ela mesma é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (p. 155).

Marx afirma que o homem, em sua atividade vital, é livre, e isto só é possível porque ela “é objeto do seu querer e da sua consciência”. Porém, o trabalho alienado, porque exterior a ele mesmo, irá fazer da sua vida, “da atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (p. 156).

O filósofo alemão sintetiza a sua reflexão sobre o trabalho alienado acrescentando que, além do homem se alienar de si e do produto de seu trabalho, ele conseqüentemente se alienará do próprio homem. “O que vale para a relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo mesmo, isto vale para a relação do homem com o outro homem, bem como com o trabalho e o objeto de trabalho do outro homem (p. 158).

Após estas reflexões efetuadas por Marx em seu texto “O Trabalho Alienado”, podemos iniciar a problematização do tema da pesquisa que neste momento nos interessa: a mediação da experiência lúdica da criança pela tecnologia. Para tanto, é fundamental enfatizar em Marx o seu conceito de alienação na tentativa de entender como ela ocorre na questão em foco.

Parece-me que o fulcro desta categoria marxiana está justamente na exteriorização do trabalho do homem, ou seja, em última instância, numa separação entre vida e trabalho, conforme podemos realçar acima. Se pararmos para refletir um pouco, não será difícil observar em nós mesmos como se verifica esta cisão. Para a grande maioria das pessoas, é muito claro a delimitação de um tempo de trabalho e de não trabalho, estando incluído aí, o lazer¹. Aliás, para

¹ A maioria dos autores que têm se dedicado a estudar o lazer concorda que é justamente na passagem do modo de produção feudal para o capitalista que se verifica o seu surgimento.

muitos de nós, o trabalho é sinônimo de emprego. Basta verificar um dos grandes dramas do mundo contemporâneo: o desemprego.

Se para Marx vida é atividade, a atividade vital é sua essência, é a maneira pela qual ele se produz enquanto homem, ao mesmo tempo em que produz os meios de sua subsistência física, e se, em última instância, o trabalho alienado implica inexoravelmente na separação entre vida e trabalho, consequentemente isto provocará a alienação do homem de sua própria vida. Obviamente isto não ocorrerá apenas com o trabalhador, mas com todos os homens, na medida em que é o próprio gênero humano que se torna alheia vida (p. 158).

E de fato ocorre também com a criança na sua interação com o brinquedo eletrônico, incluindo o computador. Tanto um como o outro se lhe mostram como algo duplamente alheio a sua vida, pois que não são produzidos por ela, mas por adultos que, por sua vez, pretendem inculcar significados alheios à criança no seu brincar. Portanto, ela se aliena tanto do produto (o objeto) como da atividade (o brincar, que para muitos autores é a atividade primordial da criança)². É o que nos diz Roland Barthes, com relação ao brinquedo industrializado (onde poderíamos acrescentar, sem dúvida, o computador): “a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria. Transformam-se num pequeno proprietário aburguesado que nem sequer tem de inventar os mecanismos de causalidade adulta, pois já lhe são fornecidos prontos: ela só tem de utilizá-los, nunca há nenhum caminho a percorrer”. (1987, p. 41).

Ou seja, resta à criança, ao se alienar destes objetos de brincar enquanto produto e atividade, colocar-se frente a ele (e ao mundo) passivamente. Curiosamente, quando nos reportamos ao conceito de alienação em Marx, cujo fulcro, lembramos, é a inseparabilidade entre vida e atividade, vemos como, no senso comum, esta noção é equivocada, na medida em que se entende, por exemplo, que o video game possibilita à criança uma postura ativa, pois que este equipamento é “interativo”. Mas cabe questionar aqui: o que se está entendendo por atividade? Para Oliveira (1986), há na realidade apenas uma ilusão de atividade nesta interação. “O que está em pauta é o fato de que estes se colocam como a única ‘opção’ às crianças modernas. Elas que, como vimos, sempre fizeram dos brinquedos um modo de se experimentar e de conhecer o mundo, crinado-o e modificando-o à sua vontade, agora se vêem compelidas a abdicar dessa operação criadora e transformadora no mundo para se tornarem ‘ativas’ ao ‘controlar’ brinquedos à distância ou ao ‘comandar’ movimentos de figuras na tela. A criança se vê constrangida assim a **alienar seu poder de atuar diretamente no real (na sociedade, na natureza, nos materiais etc.) para fazê-lo sob a mediação, a restrição, o controle da linguagem dos objetos tornados lúdicos**” (p. 86-87 - o grifo é meu).

Portanto, podemos perceber que a criança se alienou duplamente em relação ao brinquedo, enquanto produto (o objeto) e enquanto atividade (brincar). Parece-me que há uma grande semelhança entre este brincar e o trabalho alienado que Marx nos mostra em “O Capital”. “A máquina ferramenta é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes. Provenha a força motriz do homem ou de outra máquina, a coisa não muda em sua essência” (1975, p. 426-427). **Interessa destacar a**

² Segundo Paulo de Sallles Oliveira (1986), o brincar, para a criança, é um exercício de “projetar-se no mundo, abrir-se para conquistas e aquisições, no intuito de melhor se situar em relação àquilo que lhe é exterior”.

descartabilidade e alienação de ambos (criança e trabalhador) em “atividades” que pouco ou nada dizem respeito à sua essência humana³.

Outro aspecto presente na visão do senso comum em relação ao brinquedo se refere a sua suposta inocência. O problema é que o brinquedo, neste caso, é apreendido apenas em seu aspecto fenomênico, e não em sua essência. Porém, este objeto, ao se tornar alheio ao homem, assumirá funções de reprodução social, na medida em que ele se revela “um instrumento ímpar para se captarem aspectos peculiares do modo pelo qual a sociedade é pensada, reproduzida, figurada, representada simbolicamente” (Oliveira, 1986, p. 9).

Aprofundando esta questão, o autor em foco argumenta que, por trás desta suposta inocência, esconde-se um poderoso agente de manipulação ideológica. Tal fato deve ser contextualizado em um país capitalista periférico na sua relação com os países centrais. “A questão dos brinquedos, em uma sociedade como a que se formou no Brasil, não diz respeito estritamente ao consumo, mas inclui o problema do controle de consciência das crianças, em face dos parâmetros do imperialismo cultural. Por certo, estamos diante de um processo de manipulação da consciência, que atende, não só aos interesses do país dominante, mas ainda aos das classes dominantes do país dominado. Não se pode perder de vista esta associação, mesmo quando se reconheça que a extensão do poder de manipulação das mentes e atitudes não se restringe às classes dominadas. Seus efeitos abrangem toda a sociedade” (Oliveira, 1986, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho é uma tentativa de explicitar um possível referencial teórico-metodológico para o estudo do brinquedo eletrônico/computador e sua relação com a educação. O que tentei fazer é ir à fonte (Marx) e a partir dele dialogar com os autores que se coadunam com a mesma visão do real, para poder consequentemente entender melhor a interação da criança com esta tecnologia, que indubitavelmente está paulatinamente se sobrepondo ao brinquedo artesanal, bem como aos jogos e brincadeiras tradicionais.

Um aspecto que não foi tocado de modo central foi o das classes sociais. Uma afirmação que pode surpreender se refere a não exclusividade de aquisição do brinquedo eletrônico pela denominada “classe A”. Em matéria publicada na Folha de São Paulo, de 12 de julho de 1981, o diretor presidente de uma grande indústria de brinquedos, referindo-se a estes equipamentos, argumentou que “também a classe B e até a C, através do crediário, está comprando esses brinquedos”⁴.

Porém, o mais importante neste momento é destacar que a própria criança é vista pelo adulto de maneira abstrata, e não inserida, tal qual os adultos, em classes sociais distintas. Esta abstração da criança, expressa na sua representação pelo adulto, é segundo Perroti (1982), derivada de uma ênfase que é dada à sua dimensão biológica, “como se a criança fosse um simples organismo em mudança, apenas uma quantidade de anos, um dado etário, e não fosse algo bem mais complexo e completo” (p. 12).

Mas afinal, o que leva a criança a ser representada desta maneira, sem levar em conta a sua concretude. Para Salles (1990/1991), as representações sociais “devem ser compreendidas dentro do discurso ideológico que se refere a práxis social da humanidade, bem como no cotidiano da vida, no pensamento do homem no seu dia-a-dia. Nesse cotidiano em que impera o discurso prático e no qual as pessoas tem sua ‘significação’ dada pela sua utilidade” (p. 18).

Deste ponto de vista, a criança não tem “utilidade”. A infância, que é uma construção social historicamente (não a toa) contextualizada justamente na passagem do modo de produção

³ Lembramos que o próprio Marx faz uso do termo “essência humana” em diversas passagens. Por exemplo, no seguinte trecho: “O trabalho alienado... aliena do homem o seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. (O Trabalho Alienado, 1989, p. 158).

⁴ Conforme Paulo de Salles Oliveira, Brinquedo e Industrial Cultural, p. 75.

feudal para o capitalista⁵, adquiriu uma caracterização propedêutica para a vida adulta. Qual de nós nunca ouviu a pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” Ora, o que está por trás desta indagação se não a percepção de que a criança não é, mas só virá a ser algo quando adulta?

Finalmente, é importante salientar que esta visão de infância apoia-se em uma concepção adultocêntrica da criança. Segundo Perroti (1982, p. 12), nela “a criança é apenas um ‘vir a ser’, um ‘futuro adulto’. Este, por sua vez, não é jamais alguém em transformação constante. Tudo se passa como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização” (1982, p. 12). Não fica difícil perceber, por sua vez, que esta concepção adultocêntrica da criança apoia-se em uma concepção estática de sociedade, que não visualiza o ser humano como agente histórico e social que como tal pode, a partir de sua ação, mudar a realidade.

Bibliografia:

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio... et al. 2. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ANDERY, M.A e outros. Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARTHES, Roland. Mitologias. Tradução de R. Buongiorno e P. Souza. 7^a edição. São Paulo: DIFEL, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo : Summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Espaços públicos de lazer e cidadania. Revista “A paixão de aprender”. Porto Alegre? Secretaria Municipal de Educação, n. 6, março 1994.
- BRUHNS, Heloisa. O jogo e o esporte. *Revista Festur*, Curitiba, v.3, n. 1, p. 9-11, 1991.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- ECO, Umberto. A falação esportiva. In: _____. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo : Ática, 1991.
- LOMBARDI, José Claudinei. Filosofia da História e Ciência da História: explicitando posições... .Faculdade de Educação da Unicamp - 1997 (mimeo).
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira. 1975.
- _____. O trabalho alienado. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx e Engels*. São Paulo, Editora Ática, 1989. pp. 146-164.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. Representação social e cotidiano. *Revista Didática*. São Paulo: v. 26/27, p. 11-20, 1990/1991.

Endereço: Rua Octávio Selingard, 127 - Parque Imperador - Campinas - São Paulo
CEP - 13097-740 - Tel. (019) 2552635

⁵ Conforme Ariés, *História Social da Criança e da Família*, passim.

GTT.3.7. A MÍDIA IMPRESSA E O 'FUTEBOL DE SAIAS' DO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS JOGOS OLÍMPICOS DE ATLANTA 1996.

Ana Julia Pinto Pacheco¹

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior²

Resumo: *Discutimos as relações entre a categoria gênero, a imprensa escrita e o futebol. O objetivo do estudo foi investigar a ocorrência de preconceitos e estereótipos sexistas atribuídos à mulher atleta praticante de futebol. Nossa metodologia consistiu na análise de conteúdo (BARDIN, 1979) das notícias dos jornais 'O Globo', 'O Dia' e 'Jornal do Brasil', publicados no período de 14 de julho a 10 de agosto de 1996 por ocasião dos Jogos Olímpicos de Atlanta. Concluímos que manifestações sexistas compuseram o conteúdo de nosso corpus de análise e vêm influenciando o desenvolvimento do futebol feminino no Brasil.*

1. Introdução

O sucesso alcançado por algumas equipes desportivas femininas do Brasil nos Jogos Olímpicos de 1996 realizados em Atlanta [EUA] veio incrementar o debate acerca da participação das mulheres na prática do desporto em nosso país.

As rodas de botequim, as conversas de esquina e também a televisão e os jornais, retratavam com surpresa e satisfação os resultados alcançados por 'nossas meninas', principalmente aqueles oriundos da equipe feminina de futebol.

O modelo desportivo nacional ainda não proporciona acesso a determinados segmentos da população, dentre os quais o das mulheres. Em um país fundado culturalmente a partir de concepções patriarcais e sexistas, não foi para menos que as medalhas e os resultados femininos conquistados chegaram com particular estranheza.

É verdade que se voltássemos a 15, 20 anos atrás, constataríamos que o quadro era ainda mais desesperador e opressor. Porém, algumas medalhas não podem mascarar a situação atual das mulheres junto ao modelo desportivo brasileiro que continua sendo marcado pela exclusão e pelo preconceito. Além da falta de políticas públicas para o desporto voltadas realmente 'para todos/as', ainda persistem junto à sociedade brasileira idéias e manifestações conservadoras e machistas que impossibilitam ou diminuem a adesão das mulheres a inúmeras modalidades desportivas.

Sendo assim, a divisão sexual do desporto permanece presente em nossa cultura, orientando tanto homens quanto mulheres para as modalidades que um ou outro podem [devem] ou não podem [não devem] praticar.

Essas idéias são veiculadas e transmitidas cotidianamente por vários grupos e instituições, dentre os quais estão: (a) a escola, que através da educação física ainda reflete e reforça os valores da raça branca, da masculinidade, da hegemonia heterossexual, assim como promove a discriminação baseada em classe social, gênero, religião, orientação sexual e habilidade motora (LENSKYJ, 1994); (b) a família, que desde cedo direciona meninos para o futebol e meninas para a dança, por exemplo; (c) e a própria imprensa, objeto de investigação deste trabalho.

O presente artigo trata do futebol, desporto ainda hoje considerado por muitos/as como de exclusividade masculina. Nosso objetivo é investigar manifestações de preconceito e estereótipo³ atribuídos à mulher atleta praticante do futebol nos jornais 'O Globo', 'O Dia' e

¹ Licenciada em Educação Física (UERJ); Aluna do Mestrado em Educação da UFF.

² Mestre em Educação/UERJ; Professor do Colégio Pedro II.

³ Segundo Leonard (apud FARIA JÚNIOR, 1990) estes termos são entendidos como: (a) estereótipo: implica numa tendência de padronização de determinados grupos de pessoas, através da atribuição de

'Jornal do Brasil', publicados no período de 14 de julho a 10 de agosto de 1996 por ocasião dos Jogos Olímpicos de Atlanta.

2. Futebol e questões de gênero

Segundo Joan Scott (1995), a utilização da palavra *gênero* deu-se primeiramente pelas feministas norte-americanas para se referir à organização social da relação entre os sexos. O gênero enfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, indicando uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como '*sexo*' ou '*diferença sexual*'. Contrariamente aos estudos que faziam referências particulares às mulheres, aqueles baseados no gênero, apresentam a visão de que homens e mulheres são definidos/as em termos recíprocos e não se pode compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. Assim, segundo a autora, o uso do termo gênero "*rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo 'gênero' torna-se uma forma de indicar 'construções culturais' - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres*" (ibid, p.75).

Acreditamos que um dos primeiros passos na direção de uma melhor compreensão da categoria *gênero*, seja distingui-la da palavra *sexo*. Ann Oakley (apud FARIA JÚNIOR, In: ROMERO, 1995) faz uma distinção entre esses termos, referindo-se a *sexo* como a condição biológica de ser fêmea ou macho, e a *gênero* como processos sociais, culturais e psicológicos que constróem e/ou reproduzem a feminilidade e a masculinidade. Como salienta Bila Sorj (In: COSTA, BRUSCHINI, 1992), o gênero, diferentemente do sexo, é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. Além disso, é uma categoria fundamental já que "*envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização social*" (ibid, p.16).

Sob a ótica da categoria gênero, podemos considerar que diversas instituições sociais, entre elas a escola e a família, contribuem para a atribuição de estereótipos tanto para os homens/meninos quanto para as mulheres/meninas. Assim, desde cedo, os meninos são criados para serem fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Já as meninas, adquirem um comportamento dependente, sensível e afetuoso (ROMERO, 1992).

A própria educação física atuou neste sentido. Como salienta Faria Junior (In: ROMERO, *op. cit.*), ela começou a desenvolver-se a partir de valores burgueses do final do século passado, com ênfase na competição e em elementos da atividade física visando a construção do caráter dos meninos e rapazes. Desta forma, ela contribuiria para a reprodução de valores e atitudes necessárias aos futuros trabalhadores nas sociedades capitalistas. Por outro lado, a educação física para meninas e mulheres começou a ser construída sobre a relação saúde física e maternidade. Seu desenvolvimento visava assegurar que as mães da futura geração fossem fisicamente sadias para gerar trabalhadores saudáveis.

Com base nesta perspectiva, a educação física nas escolas em geral, atuou durante longo tempo por meio da diferenciação, ou seja, pela implementação de turmas de meninos x turmas de meninas; professores para meninos x professoras para meninas; além da própria diferenciação dos conteúdos programáticos. Com o advento da introdução da co-educação em muitos países, ainda no século passado, a problemática foi atenuada. Porém, ainda hoje existem escolas e educadores/as por todo o país que insistem em advogar e praticar a separação das turmas e

conceitos e/ou qualidades, rotulando-os; (b) preconceito: sentimento ou atitude geralmente desfavorável em relação a uma pessoa ou grupo, a partir do estabelecimento de um conceito antecipado sem razoável fundamentação.

professores/as pelo gênero, assim como estabelecem conteúdos e programas determinados pelo mesmo critério⁴. O futebol, por exemplo, é frequentemente oferecido aos meninos, sendo substituído, no caso das meninas, pelo queimado, a dança ou a ginástica rítmica desportiva.

Faria Junior (*In: MURAD et. al., 1995*), ao discutir historicamente as relações de gênero e suas implicações na educação física brasileira, apresenta as restrições feitas às mulheres, particularmente às relativas ao futebol. É importante salientar, por exemplo, que somente em 1986, reconheceu-se a necessidade de estímulo à participação das mulheres em modalidades desportivas como o futebol, futebol de salão e futebol de praia, o que estava proibido pela Deliberação 7/1965 do então Conselho Nacional de Desportos (*ibid.*).

O mesmo autor (*ibid.*) apresenta alguns dos argumentos que foram utilizados no sentido de justificar a proibição da prática do futebol pelas mulheres. Eles advinham de preceitos médicos, como a possibilidade de ocorrerem lesões nas glândulas mamárias e o fato de que o esforço e a tensão das competições poderiam causar danos permanentes aos órgãos reprodutores das mulheres; de ordem estética, que consideravam que os sucessivos esforços musculares poderiam dar formas masculinas às mulheres; e de aspectos psicológicos, já que o futebol competitivo poderia desenvolver o espírito combativo e a agressividade, qualidades incompatíveis com o caráter feminino.

Esses argumentos que se contrapunham à participação feminina no futebol foram construídos através de preconceitos e estereótipos, formulados com base no pensamento patriarcal, o que segundo Moema Toscano (*In: ALVAREZ, TAULOIS, 1991*), tornou esse desporto, que é “o símbolo da brasilidade [...] reservado, com exclusividade, para os homens” (p.34).

Hodiernamente, parece que esse quadro vem lentamente sendo alterado. Já é evidente o crescimento do número de meninas praticantes do futebol, seja em ‘escolinhas’, na educação física curricular ou mesmo nas ruas. Em 1995, por exemplo, a partir de uma pesquisa realizada no Colégio Pedro II que discutia as preferências de meninos e meninas em relação a jogos e brincadeiras, foi constatado que o futebol aparecia em quinto lugar na preferência das meninas, o que pode indicar alterações positivas na sua participação em atividades de jogos, brincadeiras e desportos, como o próprio futebol, antes exclusivamente direcionadas aos meninos (CUNHA JUNIOR, 1996).

Sem dúvida, a repercussão da entrada do futebol feminino nos Jogos Olímpicos de Atlanta, colaborou para uma maior participação das mulheres no restrito mundo masculino do futebol. Além dos já citados efeitos sobre o acesso à prática deste desporto, foram incentivados os campeonatos regionais de futebol feminino em estados como Rio de Janeiro e São Paulo, merecendo até a transmissão ao vivo de alguns jogos por meio da televisão.

Porém, tal incremento desperta nossa atenção para uma análise acerca da forma pela qual está se dando a construção e a consolidação do futebol feminino no Brasil. Assim, questionamos: (a) O acesso das mulheres ao futebol está colaborando para a superação dos estereótipos e preconceitos historicamente atribuídos a elas?; (b) Sua entrada no mundo masculino do futebol é fruto de conquistas históricas ou é uma estratégia capitalista de abertura de mercado?

Pretendemos buscar respostas à essas indagações a partir da análise dos jornais.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Sem ter relação direta com os Jogos Olímpicos de Atlanta, merece ser destacada uma notícia veiculada no jornal O DIA de 17 de julho de 1996 que fazia referência a Diego Maradona e Cláudio Caniggia que comemoraram com um beijo, aparentemente dado na boca, o segundo gol

4 Ver, por exemplo, a proposta de educação física elaborada para os Ginásios públicos do Estado do Rio de Janeiro em 1994 (RIO DE JANEIRO, 1994)

da vitória do Boca Junior sobre o River Plate. Ao ser convidado para comentar o assunto, Renato Gaúcho afirmava que o fato nunca aconteceria no Fluminense, pois, segundo ele, “lá só tem macho” (p.14).

A notícia serve como exemplo para afirmar que o futebol apareceu nos jornais analisados quase que como um sinônimo de masculinidade, onde não sobra espaço para pessoas com *atitudes desviantes*. A homossexualidade não têm vez no futebol, sendo utilizados como ofensa aos jogadores questionamentos e alusões à sua sexualidade. O próprio preparador físico da seleção masculina de futebol, Luiz Carlos Prima, ao comentar o fracasso da equipe, afirmou “*não tem homem ali. Faltou c... à seleção*”. Impublicável. (MORAES, 1996, p.4). A designação de inferioridade não é apenas construída com atribuições de homossexualidade aos jogadores, mas também com analogias preconceituosas a práticas culturais femininas. Por exemplo, o jornal O DIA aponta como um dos fatores determinantes da derrota no primeiro jogo da seleção brasileira masculina de futebol, o fato de que esta “*entrou de salto alto*” (22 de julho de 1996, p.1). O JORNAL DO BRASIL de 27 de julho de 1996 (p.7) empregou a mesma expressão com conotação sexista que associa a *frescura* e a prepotência a quem utiliza o salto alto, ou seja, à mulher.

A ligação entre futebol e masculinidade pode ser ratificada também pelo fato de que, nos jornais analisados, as notícias referentes ao futebol masculino não são adjetivadas, bastando aparecer o substantivo ‘futebol’. Já no caso do futebol feminino, o adjetivo sempre o acompanha. Como em ‘O FUTEBOL DAS MULHERES’ (GUEDES, 1996, p.22). Isto não ocorre com outros esportes como o vôlei e o basquete, que sempre são acompanhados dos respectivos adjetivos: feminino e masculino.

Os bons resultados da equipe feminina de futebol eram vistos com grande surpresa e até como algo extraordinário, já que segundo Renato Ribeiro (1996) era uma equipe com “*poucas chances*” (p. 18) ou mesmo para O GLOBO de 23 de julho de 1996 era considerada como “*a mais fraca das equipes do Brasil na luta por medalhas*” (p.10). Mesmo com as vitórias, a equipe era depreciada, como na análise de Bussunda: “*Nosso time, a bem da verdade, parece um time de pelada. A defesa chuta para onde o nariz aponta, a goleira parece que está jogando queimado*” (1996, p.7).

Nas notícias sobre o futebol feminino freqüentemente eram feitas comparações e/ou relações com a prática masculina, como se estivesse em jogo uma ‘guerra dos sexos’. O jornalista Sérgio Noronha (1996) comentando o mau resultado da seleção masculina de futebol em sua estréia, questiona: “*Você sabe quem sai pior que os goleiros brasileiros? As goleiras brasileiras*” (p.3). Cumpre lembrar que paralelamente à esta sofrida derrota masculina para um time considerado sem tradição e sem expressão no futebol, o Japão, houve o empate da seleção brasileira feminina com as correntes campeãs mundiais na modalidade, as norueguesas. Ademais, no jogo seguinte do futebol feminino: “*nossas meninas vingaram a seleção de Zagalo*” (JORNAL DO BRASIL, 24 de julho de 1996, p.1). Já o jornal O DIA de 22 de julho de 1996 comenta a partida da seleção feminina de futebol, afirmando em tom pejorativo que “*pretinha não é um Bebeto e a Taffarel de saia nem joga no gol*” (p.7). Ou no comentário de O GLOBO (22 de julho de 1996): “*ainda faltam os Bebetos, os Sávios e os Rivaldos de saia no futebol feminino do Brasil*” (p.5). Também Guedes (1996b), ao afirmar que “*o nível do futebol feminino continua fraco e falta um longo caminho para que esse esporte se compare ao masculino. Isso não é preconceito, apenas constatação*” (p.13), não se importa com os resultados positivos das mulheres e prefere criticá-las numa comparação ao futebol masculino, eximindo-se da acusação de preconceituoso. No mesmo sentido vai Renato Mauricio Prado (1996), que pergunta: “*já imaginou que situação esquisita se as mulheres trouxerem medalha no futebol e os homens não?*” (p.2).

O desprestígio do futebol feminino também foi retratado por Paulo Ricardo Moreira (1996, p.1) quando critica a TV Globo por deixar de transmitir jogos importantes, como os do torneio de futebol feminino. Sobre o fato, Laura de Vison afirma que *“é muito estranho porque a Globo falou que estaria acompanhando todos os atletas brasileiros em Atlanta. Mas eles só estão dando valor ao futebol masculino. O esporte não é só isso. A cobertura está muito machista!”* (id.). Ainda como crítica à televisão, referente agora à rede Bandeirantes, Denise Moraes (1996) destaca a descrença e o preconceito de Luciano do Valle, que ao comentar uma derrota do futebol feminino, exclamou *“a mulher brasileira nunca afinou e nunca vai afinar”* (p.4).

Em 28 de julho de 1996, o jornal O DIA publica uma reportagem que versa exclusivamente sobre a jogadora Pretinha, destacando sua infância e a descoberta do futebol. A partir dos depoimentos de sua mãe, de seus irmãos e de vizinhos, temos uma noção dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação à prática do futebol por meninas/mulheres. Sua mãe a proibia de jogar futebol, mas a partir da insistência dos colegas, acabava cedendo: *“Antes de se consagrar como artilheira da seleção, Pretinha levou muito puxão de orelha dos irmãos e até dos vizinhos”* (p.32). Talvez seu acesso à prática do futebol não tivesse ocorrido se não fosse sua semelhança física a um menino, uma vez que *“só quando os seios começaram a apontar sob a camiseta suada é que os rapazes [...] descobriram que aquele ‘garoto’ driblador e de chute certo era, na verdade, uma menina”* (id.). Outra reportagem sobre Pretinha (O GLOBO, 28 de julho de 1996), aborda alguns dos estereótipos atribuídos às mulheres: *“quando se veste para passear, a vaidade feminina despenda no cordão com figurinha, nos brincos com pingentes em forma de coração e no anel com pedrinhas que imitam brilhantes [...] salto alto, só o do uniforme de viagem da seleção, composto ainda por uma saia e um blazer [...] não adianta os machistas dizerem que o futebol é para homem”* (p.16). Com base nesta afirmação, pode-se supor que a jogadora de futebol é somente identificada com o gênero feminino **fora** dos campos, enquanto **dentro** destes ela é vista como um protótipo de homem.

Outra questão interessante refere-se à distribuição do poder no meio desportivo, em especial no futebolístico. Quantas mulheres fazem parte de entidades como o COI, o COB, a FIFA ou a CBF? A ex-supervisora do Vasco da Gama, bem como, a atual técnica do time, que cedeu o maior número de jogadoras para a seleção brasileira de futebol, *“reclamam de terem sido preteridas por um comando totalmente masculino”* (O GLOBO, 27 de julho de 1996, p.14). Não queremos defender a divisão sexual do desporto a nível administrativo e técnico, mas sim alertar que os cargos diretivos do futebol em sua esmagadora maioria são ocupados por homens. Será que as mulheres também não estariam também qualificadas para exercer estas funções?

O futebol feminino, ainda como um desporto em construção, preciso estar atento para como está se dando seu desenvolvimento. É preciso perceber a diferença de seriedade com que um grupo de mulheres vem conquistando espaço na área futebolística e a crescente publicidade que tem sido gerada em torno dos chamados ‘times de modelos’. As exibições de jogos femininos entre agências de modelos (entre as quais, Ford e Elite) tomaram impulso na esteira de Atlanta levando esta atitude a ser incorporada por clubes como o Fluminense. A partir do artigo de Marluci Martins (1996), ‘PÓ DE ARROZ, FOOTBALL CLUB’ - subtítulo: ‘Na carona do sucesso de Pretinha em Atlanta, Fluminense cria também sua versão feminina’, podemos questionar as intenções de formação do referido time. Martins transcreve parte de uma carta do Fluminense distribuída à imprensa: *“Diz o velho ditado ‘que é prá frente que se anda’, e é por pensar assim que o Fluminense Football Club resolveu investir fundo no tão falado ‘sexo frágil’. Como todos sabem a mulher foi criada para embelezar, para dar um toque especial em tudo que toca e é por isso que o clube tricolor resolveu criar um time de futebol feminino. Mas para jogar neste time, não basta ser mulher, tem que ser inteligente, bonita, simpática, formosa, enfim, cheia de charme”* (p.20). Arriscamo-nos a afirmar que esta iniciativa está muito distante de ser

um legítimo incentivo ao futebol feminino. Parece-nos mais provável que times como estes são formados ainda dentro de uma perspectiva sexista, baseados em preconceitos e estereótipos relativos à imagem da mulher, transformando o jogo de futebol feminino em espetáculo de exibição estética com vistas ao deleite dos olhos masculinos.

Há uma verdadeira contradição se analisarmos as concepções que baseiam a construção de times de futebol feminino como o Fluminense. Assim, ao mesmo tempo que os critérios utilizados para a seleção das jogadoras restringem-se a características 'essencialmente femininas', tais como beleza, simpatia, formosura e sensualidade, as mulheres ainda devem se ajustar às 'exigências masculinas' do futebol, como força, velocidade, resistência, combatividade e espírito de luta. Assim, como transcreve Martins (*id.*), "*as cinderelas trocam o sapatinho de cristal por chuteiras e entram em campo para dar carrinho, rolar na grama e provar que as belas também são feras. Elas estão roendo o esmalte das unhas, se descabelando e vivendo dias de tensão. O primeiro mandamento do time: ser bonitinha. Quase todas são modelos, esbeltas e charmosas. O segundo mandamento: não basta ser bonitinha, é preciso ser 'macho' para agüentar a carga dos treinos*".

Por fim, a análise dos jornais nos levou refletir sobre a conquista de maior visibilidade que vem adquirindo o futebol feminino. Assim, salientamos que para além das conquistas históricas que as mulheres vêm alcançando no sentido de transformar a estrutura do pensamento sexista que aflige nossa sociedade, existe a expectativa de que a adesão das mulheres a este desporto represente um grande incremento na indústria futebolística. Assim, como salienta Márcio Guedes (1996c), noticiando as intenções da CBF para com este desporto, "*a campanha no Brasil terá o objetivo de acabar com o preconceito, mostrar os benefícios para a mente e para a saúde de praticar o esporte número 1 do país e, de quebra, agitar o mercado publicitário, que poderá gerar empregos com faturamento alto para todos os envolvidos. O futebol feminino é uma mina de ouro*" (p.15).

Convidamos todos/as a refletir sobre a questão: o incremento do futebol feminino é uma conquista das mulheres ou uma concessão dos homens baseada na lógica do capital?

4. Prorrogação

Nosso assunto não se encerra no 'tempo normal'. Apesar de constatarmos vários exemplos de estereótipos e preconceitos atribuídos às mulheres atletas praticantes de futebol durante os Jogos Olímpicos de Atlanta, mais interessante foi perceber as tentativas de resistência e luta pela superação desta situação.

Neste sentido, salientamos a responsabilidade que as pessoas direta ou indiretamente ligadas ao futebol devem assumir no sentido de colaborar para a superação do sexismo neste desporto que é o símbolo de nossa brasilidade (TOSCANO, *op. cit.*). Professores/as de educação física, técnicos/as, sociólogos/as do desporto, jornalistas, radialistas e jogadores/as devem estar atentos à constatação de José Duarte: "*a discriminação é grande no nosso país*" (JORNAL DO BRASIL, 1996, p.1); e comprometidos/as com a solicitação de Pretinha: "*É preciso que se acabe com o preconceito*" (O GLOBO, 25 de julho, p.2).

Referências Bibliográficas:

- BUSSUNDA, Gustavo, Aurélio, Oscar e Pretinha... O DIA, 23 jul 1996, Esportes, p.7.
CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Jogos, brinquedos e brincadeiras: Investigando relações de gênero na experiência de crianças do Colégio Pedro II. *Motrivivência*, Florianópolis, ano VIII, n.9, dezembro, p.236-245, 1996.
FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *Implicações das ideologias raciais no desporto e na educação física*. Rio de Janeiro: UERJ, 1990 (mimeo.).

- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. A mulher idosa e as atividades físicas sob o enfoque multicultural. In: ROMERO, Elaine (ed.). *Mulheres em movimento*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Futebol, questões de gênero e co-educação. In: MURAD, Maurício et. al. *Pesquisa de Campo*. Futebol e Cultura Brasileira, Rio de Janeiro, UERJ, Departamento Cultural/SR-3, p.17-39, 1995.
- GUEDES, Márcio. *O futebol das mulheres*. O DIA, 25 jul 1996, Esportes, Contra-Ataque, p.22.
- GUEDES, Márcio. *Meninas vingam os meninos*. O DIA, 24 jul 1996b, Esportes, Contra-Ataque, p.13.
- GUEDES, Márcio. *Contra-Ataque*. O DIA, 30 jul 1996c, Esportes, p.15.
- JORNAL DO BRASIL. *Mulheres vingam seleção de Zagalo*. 24 jul 1996, Caderno Principal, p.1.
- JORNAL DO BRASIL. *Alerta contra o 'salto alto'*. 27 jul 1996, Esportes, p.7.
- LENSKYJ, H. J. *Women, sport and physical activity: Selected research themes*. Gloucester: Sport Information Resource Center for Sport Canada, 1994.
- MARTINS, Marluci. *Pó de arroz Football Club*. O DIA, 10 ago 1996, Esportes, p.20.
- MORAES, Denise. *Derrota e briga inflamam narradores*. Jornal do Brasil, 03 ago 1996, Esportes, p.4.
- MOREIRA, Paulo Ricardo. *Por fora da Olimpíada: O que você deixou de ver na tela da Globo*. O DIA, 27 jul 1996, Televisão, p.1.
- NORONHA, Sérgio. *Amargo despertar*. Jornal do Brasil, 22 jul 1996, Esportes, p.3.
- O DIA. *Isso é coisa de maricón?*. 17 jul 1996, Esportes, p.14.
- O DIA. *Vexame*. 22 jul 1996, Caderno Principal, p.1.
- O DIA. *Um empate animador*. 22 jul 1996, Esportes, p.7.
- O DIA. *Essa Pretinha bate um bolão*. 28 jul 1996, Esportes, p.32.
- O GLOBO. *Pretinha faz dois gols e se destaca no empate do Brasil com a Noruega*. 22 jul 1996, Esportes, p.5.
- O GLOBO. *Mulheres prometem derrotar o Japão hoje para vingar o vexame do time de Zagallo*. 23 jul 1996, Esportes, p.10.
- O GLOBO. *Brasil de saias precisa apenas de um empate para ir às finais*. 25 jul 1996, Esportes, p.2.
- O GLOBO. *Brasil descobre agora suas craques*. 27 jul 1996, Esportes, p.14.
- O GLOBO. *Brasil de Pretinha enfrenta a China*. 28 jul 1996, Esportes, p.16.
- PRADO, Renato Maurício. *Rosa-Choque*. O GLOBO, 25 jul 1996, Esportes, p.2.
- RIBEIRO, Renato. *Caçadores de medalhas: Os brasileiros em Atlanta*. O DIA, 18 jul 1996, Esportes, p.18.
- RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. *Ginásios Públicos - Diretrizes Gerais - Educação Física - Separata*. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, 1994.
- ROMERO, Elaine. Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmitificação. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Maringá, v.14, n.1, p.24-28, 1992.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil da análise histórica. *Educação e realidade*. V. 20, n.º 2, julho/dezembro, 1995.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

TOSCANO, Moema. A educação diferenciada no jogo, no esporte e na educação física. *In:* ALVAREZ, Léa Perez, TAULOIS, Maria Rita. *Mulher: Educação sem preconceito*. Rio de Janeiro: CEDIM, 1991.

Endereço:

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Rua Tirol, 386/404 - Bloco 1 - Jacarepaguá - Rio de Janeiro - RJ - CEP 22750-000

GTT.3.8. A MÍDIA NO VOLEIBOL BRASILEIRO MASCULINO

Ana Beatriz Latorre de Faria Pinheiro*

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar a participação da mídia, ou seja, dos meios de comunicação, no voleibol brasileiro masculino. Dessa forma, investigou-se o patrocínio das empresas na modalidade, buscando mostrar as vantagens obtidas pelos investidores, bem como, os interesses envolvidos nesse processo que permitiu a ascensão do voleibol no cenário mundial. Explicitou-se, como consequência, a transformação dos atletas em ídolos do grande público e a excessiva profissionalização do desporto, decorrente das imposições do mercado consumidor. Detectou-se, também, a força da mídia que impôs diversas alterações na estrutura do jogo, algumas vezes em detrimento do próprio desenvolvimento do voleibol.

Após a Olimpíada de Moscou (1980), Carlos Arthur Nuzman, na época presidente da Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), sugeriu ao empresário Antônio Carlos de Almeida Braga que montasse uma equipe de voleibol profissional e que pagasse salários aos jogadores, impedindo a saída da maioria para o exterior. Como não era permitido às empresas esse apoio, Nuzman pleiteou tal permissão e a liberação do uso de propaganda nos uniformes junto ao Conselho Nacional dos Desportos (CND). O pedido foi aprovado, como também proibida a saída dos jogadores para o exterior (Pinheiro, 1995).

A Deliberação 03/80 (CND, 1980) fixou as condições para que as empresas, ou seja, as Associações Desportivas Classistas pudessem se filiar às entidades do desporto comunitário para participar das competições oficiais. Em seguida, a Deliberação 14/81 (CND 1981b), do mesmo órgão, baixou as instruções para a inscrição e a divulgação do nome de patrocinadores de equipes nos uniformes dos atletas.

Sendo assim, o Campeonato Brasileiro de Voleibol em 1981, contou com duas grandes equipes patrocinadas por empresas: (a) Atlântica-Boavista (presidida por Almeida Braga) e (b) Pirelli, representantes dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, respectivamente. Cabe destacar que ambas contavam com um esquema de trabalho profissional, com os jogadores treinando em tempo integral e recebendo altos salários. Além disso, dispunham de acompanhamento médico, psicológico, alimentação, moradia, entre outros benefícios.

Segundo Rubén Acosta, presidente da Federação Internacional de Voleibol (FIVB), a modalidade em questão era passível de ser transformada numa grande atração para a televisão, patrocinadores e imprensa (Revista Saque, junho de 1986). A mídia foi realmente a grande aliada dos patrocinadores ao acompanhar os principais eventos através da televisão, das rádios, dos jornais e revistas. Junto a um público crescente, expunha e divulgava diferentes produtos, propiciando amplos retornos publicitários. Além disso, a veiculação das notícias sobre as equipes promoveram a redução dos dispêndios com anúncios jornalísticos e televisivos pois as aparições eram gratuitas.

Como as demais atividades esportivas praticadas num país onde as condições de vida são de carência crônica, o voleibol também sofreu as inevitáveis consequências indesejáveis. No entanto, os recursos financeiros injetados com os patrocínios permitiram que o voleibol atingisse uma preparação técnico-tática de tal ordem que reduziu o distanciamento em relação às grandes potências estrangeiras. Após a entrada das empresas no voleibol, foram conquistados importantes resultados, tais como: (a) segundo lugar no Campeonato Mundial da Argentina (1982); (b) segundo lugar nas Olimpíadas de Los Angeles (1984); (c) primeiro lugar nas Olimpíadas de

* Mestre em Educação Física. Professora Assistente do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Fluminense.

Barcelona (1992) e (d) primeiro lugar na Liga Mundial (1993). Cabe lembrar que o patrocínio foi desenvolvido sob a forma de apoio financeiro a clubes esportivos tradicionais e com a formação de equipes mantidas exclusivamente pelas empresas. Foram formadas as seguintes equipes, além das já citadas Atlântica-Boavista (depois Bradesco-Atlântica) e Pirelli: (a) Banespa; (b) Sul-Brasileiro; (c) Frangosul; (d) Sadia; (e) Fiat-Minas; (f) Report-Suzano; (g) Olympicus, entre outras.

As finais do Campeonato Brasileiro de 1982, disputadas entre a Atlântica-Boavista e a Pirelli, mostraram a importância da mídia para os patrocinadores. Em duas noites de disputa e durante sete horas, aproximadamente 15.000 pessoas que lotavam o Maracanãzinho (Rio de Janeiro), gritaram o nome das duas empresas. Além disso, as partidas foram transmitidas em horário nobre pela televisão (Solnik, 1983). Tal publicidade gratuita possibilitou uma expressiva economia para o setor de marketing, tanto da fábrica de pneus (Pirelli), como da seguradora carioca (Atlântica).

Alguns valores cobrados por comerciais, relativos ao ano de 1988, podem ser apresentados para ilustrar tais considerações. Por 30 segundos de anúncio local (Rio de Janeiro), no "Globo Esporte" da Rede Globo, seriam pagos Cz\$117.500,00 (Tabela), enquanto que entre 20:15h e 21:30h, horário da novela "Vale Tudo"(exibida no citado ano), o preço subia para Cz\$1.788.000,00 (Tabela). No noticiário das 20:00h, apresentado em cadeia nacional, o valor atingia Cz\$14.600.000,00 (Tabela) (Jornal do Brasil, 11 de dezembro de 1988).

O Banespa, após ter patrocinado uma série de amistosos no ano de 1989, em Santa Bárbara D'Oeste, interior paulista, subiu da quinta para a terceira posição no ranking dos bancos daquela região (Caldas, 1989). Já ao final da temporada 1989/90, quando sagrou-se campeão brasileiro, obteve em termos de retorno publicitário com a televisão, o equivalente a Cr\$238.513.248,00 (Tabela) e com os jornais, o total de Cr\$24.541.277,00 (Tabela). Tais valores foram obtidos através da multiplicação do preço do minuto comercial pela duração dos jogos e do valor da centimetragem dos jornais pelo espaço ocupado pela notícia (Jornal do Brasil, 21 de abril de 1990).

Japiassu (1984) comparou os investimentos do Banco Sul-Brasileiro no voleibol, com uma campanha veiculada na televisão, com a participação dos cantores Kleiton e Kledir. Tais aparições custaram Cr\$100.000.000,00 (Tabela), em 1982, ao passo que no ano seguinte, foram aplicados Cr\$80.000.000,00 (Tabela) na equipe de vôlei, sendo a publicidade gratuita obtida bem mais compensadora. Quanto à contratação do jogador Renan, amplamente divulgada pela imprensa, comentou que o espaço ocupado nos jornais com este assunto, equivalia a cerca de Cr\$170.000.000,00 (Tabela) em eventuais custos de publicidade, quantia três vezes maior do que o que fora gasto com a manutenção do atleta (p.26).

O Frigorífico Sadia que montou uma forte equipe, foi também amplamente beneficiado com o patrocínio. Em termos de retorno com a mídia, foram obtidos só na temporada de 1989/90, Cr\$111.904.254,00 (Tabela) com publicidade televisiva e Cr\$12.726.168,00 (Tabela) com notícias nos jornais (Jornal do Brasil, 21 de abril de 1990).

A mídia levou ao conhecimento dos leitores e espectadores as imagens dos jogadores que rapidamente foram elevados ao patamar de ídolos. Suas potencialidades publicitárias foram percebidas e intensamente exploradas pelas agências especializadas. Dessa forma, os profissionais das quadras tiveram suas imagens comercializadas, sempre associadas às vitoriosas performances. Como modelos de saúde, passaram a anunciar diversos produtos, visando atingir consumidores, muitas vezes alheios aos acontecimentos esportivos, mas passíveis de serem atraídos pela exaltação das suas qualidades e das mercadorias. O grupo que obteve a segunda colocação nas Olimpíadas de Los Angeles ficou conhecido como geração de prata e o que conquistou o inédito título de campeão olímpico em Barcelona, como geração de ouro. Os integrantes dessas duas

seleções foram intensamente assediados pelo público e pelos meios de comunicação. O atleta Giovane, por exemplo, chegou a montar com a ajuda de familiares a firma Giovane Gávio Promoções Ltda. Para poder atender a todos os compromissos publicitários. Criou também uma grife com seu nome que fabricava bonés, chaveiros e camisas por ele autografados. Anunciou ainda diversos produtos, como o café Toco, a cerveja Antartica, as meias aço, cadernos Tilibra e imóveis (Lima 1993e e Kraselis, 1994). A sua exposição excessiva na mídia, como ocorreu com outros atletas, acabou lhe prejudicando conforme afirmou (citado em Mourão, 1995): "*assumi muitas responsabilidades. Não deu para tomar conta de tudo e isso refletiu no meu jogo*" (p.32).

Os Campeonatos Nacionais mostraram-se como autênticas vitrines para as marcas dos anunciantes. Possibilitaram a divulgação das mesmas através das imagens geradas pela televisão durante as transmissões dos jogos, nos comerciais, programas e noticiários esportivos, assim como nas publicações em jornais e revistas especializadas ou não. No entanto, a organização desses eventos passou a atender prioritariamente aos interesses dos patrocinadores que queriam uma duração mais prolongada de forma a aumentar o tempo de exposição de seus produtos na mídia. Foi então criada a Superliga, um campeonato mais longo e com um suporte dado por um Conselho de Marketing, composto pela Confederação Brasileira de Voleibol e pela Agência Sportsmedia. A primeira ficou responsável pela parte técnica e a segunda pela comercialização do evento (contratos com os patrocinadores, espaços publicitários e transmissão dos jogos). Havia ainda uma comissão eleita pela assembléia dos clubes participantes da Superliga. As modificações impostas transformaram a competição num espetáculo mais ajustado às conveniências das redes televisivas e buscou-se, então, atingir uma profissionalização total. Para tanto, na temporada 1994/95 (de 2 de dezembro de 1994 a 30 de abril de 1995) foram movimentados cerca de US\$15.000.000,00, entre o patrocínio das equipes, a comercialização das placas nas quadras e o direito de transmissão dos jogos (Sportsmedia, 1995a).

A importância da mídia no processo de ascensão do voleibol foi destacada por Carlos Arthur Nuzman (citado em Pinheiro, 1995) no seguinte depoimento:

A mídia foi fundamental. Sem ela o voleibol não seria o que é. A parceria com o voleibol foi um dos pontos altos da ascensão. A mídia apresentou os noivos voleibol e marketing para o casamento (p.105).

Segundo Arpad Molnar (citado em Molina Neto, 1992), responsável pelo marketing esportivo da extinta Lufkin Esporte Clube, pelos patrocinadores) a relação esporte-mídia é eficaz na medida que proporciona, entre outras, as seguintes vantagens: (a) atinge a audiência em momentos de descontração; (b) constitui um processo não repetitivo de comunicação; (c) os objetivos comerciais das empresas são mostrados de modo menos enfático, mas ainda evidentes e (d) os ingredientes de opinião crítica e polêmica, funcionam como amplificador da ação publicitária (p.360).

Como foi visto, a profissionalização na organização das principais competições nacionais, incluiu a negociação das transmissões dos jogos, indispensáveis para a divulgação das marcas e da própria prática desportiva. A venda dos direitos televisivos, tornou-se a principal responsável pelo lucro dos organizadores das competições que contabilizavam, também, a bilheteria dos ginásios, as verbas dos patrocinadores oficiais e a venda das placas publicitárias.

A importância atribuída à televisão pôde ser comprovada em algumas ocasiões. O II Mundialito, realizado em São Paulo, no Ibirapuera, em 1984, recebeu um público abaixo das expectativas. Os jogos foram marcados para as 22:30h, em dias úteis, com o intuito de atender às programações das emissoras. Segundo José Estevão Cocco (citado em Mota, 1984), o custo do evento totalizou Cr\$300.000.000,00 (Tabela) e seriam necessárias três fontes de renda para viabilizar o projeto ou para, pelo menos, evitar prejuízo. Afirmou que dois terços da receita

sairiam do pacote fechado com um pool de quatro emissoras nacionais e do merchandising no ginásio. O restante, seria oriundo da arrecadação da bilheteria (p.30). Apesar de parecer estranho privilegiar-se as redes de televisão em detrimento do público que comparece aos ginásios, tal atitude é comumente repetida, pois os investimentos elevados impõem a necessidade da garantia de retornos para os organizadores. Carlos Arthur Nuzman (citado em Pinheiro, 1995) comentou a esse respeito que preferia um ginásio vazio com transmissão pela televisão a um ginásio cheio sem transmissão pois no primeiro caso atinge-se um público muito maior, o que atrai novos patrocinadores e aumenta a popularidade do esporte.

A marcante influência da televisão no voleibol promoveu, inclusive, alterações nas regras dos jogos. Após as Olimpíadas de Seul (1988), foi adotado o "tie-break" no quinto set, ou seja, eliminou-se a vantagem nesta última etapa do jogo. Assim, a partida foi limitada em média, no máximo, a duas horas e meia de duração. Foi incluído, também, o pedido de tempo obrigatório no oitavo ponto de cada set, para que os comerciais pudessem entrar no ar. A introdução do taraflex, piso de maior absorção do suor, reduziu o número de quedas dos atletas e, dessa forma, evitou as sucessivas interrupções para secagem da quadra (Jornal da Tarde, 16 de outubro de 1990). Na Superliga de 1994/95, foi adotado o tempo técnico no quinto e no décimo pontos para veiculação dos comerciais das emissoras.

O Professor Paulo Matta (citado em Pinheiro, 1995), ex-técnico da seleção brasileira adulta, considerou que a mídia usa o voleibol como um produto e que este corre o risco de ser descaracterizado com as sucessivas alterações que vem sofrendo. Marcos Lerbach (citado em Nicolau, 1993), campeão mundial com a seleção brasileira juvenil, compartilhou a mesma opinião ao afirmar que algumas alterações nas regras atendem às necessidades da televisão, mas prejudicam qualitativamente o voleibol.

O Banco do Brasil, sem dúvida, foi um dos maiores patrocinadores do voleibol. Com uma forte estratégia de marketing, voltou-se para a divulgação da marca, através da ocupação da arquibancada nos jogos da seleção brasileira, além de ter tomado outras providências, tais como: (a) contratação de um chefe de torcida; (b) confecção e distribuição de brindes de cor amarela com o logotipo do banco em azul; (c) criação de uma assessoria de imprensa para registrar e acompanhar a repercussão das ações empreendidas e (d) veiculação de anúncios em jornais e revistas, divulgando a participação nos eventos (Banco do Brasil, setembro de 1992). O retorno para o banco foi bastante positivo uma vez que ganhou o prêmio "Marketing Best" de propaganda e foi o primeiro colocado em três pesquisas seguidas de "Top of Mind" que apuram as marcas mais lembradas pelos consumidores (Bonassa, 1994).

A mídia sem dúvida favoreceu o voleibol ao divulgá-lo através dos mais diversos meios de comunicação, atraindo um grande número de patrocinadores. No entanto, como afirmou Nuzman (citado em Pinheiro, 1995), nenhuma empresa faz filantropia e, assim, o voleibol arcou com algumas conseqüências indesejáveis decorrentes dessa parceria.

Algumas considerações podem ser levantadas quanto à relação mídia-voleibol:

- 1- Segundo Guiraldelli Jr.(1990) a mídia eletrônica materializa o movimento humano em mercadoria para que possa ser comercializado. O voleibol passou por um processo de mercadorização, sendo materializado sob a forma de diferentes artigos como revistas, vídeos, álbuns de figurinhas, livros, entre outros, consumidos avidamente pelos fãs, envolvidos pelas enebriantes campanhas publicitárias.
- 2- A mídia ao divulgar e propagar as conquistas do voleibol, criou e cristalizou ídolos, enaltecendo suas performances e qualidades individuais. Induziu o público ao consumo, propiciando um processo de identificação por parte dos torcedores que ao adquirir os produtos anunciados, sentiam-se igualmente participantes do sucesso e das façanhas alcançadas.

- 3- A televisão foi a grande responsável pela alteração nas regras do jogo. A redução do tempo de duração das partidas e a introdução de intervalos comerciais, favoreceram as transmissões e permitiram a veiculação de comerciais, atendendo aos interesses dos patrocinadores, atentos ao mercado consumidor. Como afirmou Guiraldelli Jr. (1990) muitas vezes o desporto tem suas características alteradas para se tornar mais atrativo ao consumo e quando foi submetido a tais modificações o voleibol ficou em plano secundário.

TABELA

Conversão de valores em moeda nacional para o dólar:

Valores	Datas	Equivalente em dólar na época
Cz\$ 117.500,00	11/12/88	US\$ 184,18
Cz\$ 1.788.000,00	11/12/88	US\$2.802,68
Cz\$ 14.600.000,00	11/12/88	US\$ 22.885,45
Cr\$238.513.248,00	21/04/90	US\$4.632.674,53
Cr\$ 24.541.277,00	21/04/90	US\$ 476.668,49
Cr\$100.000.000,00	08/06/84	US\$ 61.500,62
Cr\$ 80.000.000,00	08/06/84	US\$ 49.200,49
Cr\$170.000.000,00	08/06/84	US\$ 104.551,05
Cr\$111.904.254,00	21/04/90	US\$2.173.531,20
Cr\$ 12.726.168,00	21/04/90	US\$ 247.182,05
Cr\$300.000.000,00	07/06/84	US\$ 187.032,42

Referências Bibliográficas:

- BANCO DO BRASIL (1992, setembro). *A grande sacada*. (Disponível na CBV – Confederação Brasileira de Voleibol).
- BONASSA, E. O casamento da década. *Volleyball*. Rio de Janeiro, Qualis, 1994, 2(2), 16-19.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DOS DESPORTOS (CND) (1980). *Deliberação 03/80*. Diário Oficial, 6 de junho.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DOS DESPORTOS (CND) (1981). *Deliberação 14/81*. Diário Oficial, 10 de agosto.
- CALDAS, Sérgio Túlio. Empresas investem pesado no esporte. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 6 de outubro de 1989, Caderno de Economia, p.12.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 1990, 11(3), 197-200.
- JAPIASSU, Moacir. Chega de amadorismo. *Placar*. Rio de Janeiro, Abril, 1984, 733, 23-26.
- JORNAL DA TARDE. *Para o bem da tevê até as regras foram mudadas*. São Paulo, 16 de outubro de 1990, Caderno Especial, p.8.
- JORNAL DO BRASIL. *Balanço mostra que apoiar o vôlei foi bom negócio em 89*. Rio de Janeiro, 21 de abril de 1990, Caderno de Esportes, p.16.
- JORNAL DO BRASIL. *Patrocínio no esporte terá sua Lei Sarney*. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1988, Caderno de Esportes, p.42.
- KRASELIS, Sérgio. Liquidez imediata. *Volleyball*. Rio de Janeiro, Qualis, 1994, 1(1), 42-44.
- LIMA, Esther. Campeões capitalizam sucesso. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1993, Caderno de Esportes, p.36.
- MOLINA NETO, Vicente. Marketing Esportivo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 1992, 13(3), 357-364.
- MOTTA, Manoel. Sem Brasil, vôlei abre as portas do Ibirapuera. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 7 de julho de 1984, Caderno de Esportes, p.30.
- MOURÃO, Diogo. Tande, Giovane e Maurício lideram o ranking da CBV. *O Globo*. Rio de Janeiro, 27 de abril de 1995, Caderno de Esportes, p.33.

- NICOLAU, Roselena. Um colecionador de títulos. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1993, Caderno de Esportes, p.36.
- PINHEIRO, Ana Beatriz Latorre de F. *O marketing no voleibol brasileiro masculino no período de 1980 a 1994*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- SAQUE. *O voleibol, uma nova potência desportiva para TV, patrocinadores e imprensa*. São Paulo, Cartaz Editorial, 1986, 12(6), 39-41.
- SOLNIK, Alex. A empresa na boca do povo. *Isto É Senhor*. São Paulo, Editora Três, 26 de janeiro de 1983, p.47.
- SPORTSMEDIA. *Superliga: megaevento de marketing movimentou US\$15 milhões*. (Disponível na Agência de Marketing Sportsmedia).

Endereço: Rua Tonelero 236 / 601 – Copacabana – Rio de Janeiro (RJ) – Cep: 22030-000 – Tel: 547-3009

GTT.3.9. A MÍDIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO RODEIO-ESPORTE

Giuliano Gomes de Assis Pimentel *

Resumo: Atualmente, a ruralidade brasileira aparece nos meios de comunicação social, revestida de novas configurações. Entre os ícones que simbolizam essa neo-ruralidade encontra-se o rodeio. Os produtores dessa atividade tem projetado na mídia o rodeio enquanto atividade esportiva, criando questões que os estudiosos das Ciências do Esporte devem dar conta de responder. Entre elas situa-se o caso da validade dos discursos desse caráter esportivo do rodeio, a ação da mídia especializada nesse processo e o consumo estimulado pela mídia e praticado nos ambientes country, onde se dá a valorização do rodeio, tal como os esportes, como produto de consumo cultural. Apoio: CNPq.

INTRODUÇÃO

No meu projeto de pesquisa, a nível de mestrado, estudo as representações sociais ¹ e vivências corporais pertinentes ao tiro de laço, uma 'modalidade' de rodeio.

Com frequência, tenho observado nas revistas especializadas em rodeio o uso da palavra esporte para qualificar tal manifestação. E, de fato, o rodeio tem apresentado uma transformação nos últimos anos. Pretendo indicar que tal transformação visa, entre outros objetivos, a esportivização do rodeio para aumentar sua projeção nos *media*.

Este processo tem sido divulgado como natural e incontestável por esses periódicos consultados ². Daí ser importante buscar uma reflexão acerca dessa faceta esportiva e atual do rodeio e como os meios de comunicação especializados vêm veiculando o rodeio como 'esporte espetacular'.

O objetivo deste trabalho é dar os primeiros passos rumo a discussão do papel da mídia,³ especialmente das revistas especializadas, na construção do rodeio em um esporte. Para tanto, vou articular, neste ensaio, a emergência do rodeio-esporte e a relação da sua esportivização com os interesses de um determinado grupo social.

O RODEIO 'MONTADO' NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Se atentarmos para os meios de comunicação perceberemos que a ruralidade, em toda sua história, nunca ganhou tanta notoriedade. As novelas de temática rural, filmes, programas de rádio e TV (convencional e a cabo), seções de jornal e revistas especializadas em cavalos e agropecuária, parques temáticos, *pages* da *internet*, hotéis fazenda, publicidade, a imensa

* Bacharel e Licenciado em Educação Física (UFV). Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Estudos do Lazer da UNICAMP.

1As representações sociais se constituem de sensações e imagens exteriores às consciências individuais; através delas uma sociedade se pensa, expressando a sua realidade.

2Para tanto, selecionamos as revistas 1) Rodeo Life - Hippius, - ed. especial da revista Hippius.- São Paulo : ed.Três, 1995, 70 p. 2) Rodeio Life, São Paulo : ed.Três, Ano 2, n.4, mar./abr. de 1997a, 66 p. 3) Rodeio Life, São Paulo : ed.Três Ano 2, n.5, maio/jun., 1997b, 82 p. 4) Rodeio New's. São José do Rio Preto-SP, Ano VI, n.19, maio de 1997, 30p. 5) Rodeo country. São Paulo: Escala, Ano I, n.1, s/d, 66p. 6) Rodeo country. São Paulo: Escala, Ano I, n.2, s/d, 62p. e 7) Rodeo country - canto do peão. São Paulo, Ano II, n.3, jul. de 1997, 50p. Em geral, estas revistas possuem seções destinadas a cartas, ponto de vista (com formadores de opinião tais como Antônio Cabrera, ex-ministro da Agricultura e o economista Joelmir Beting), moda, música caipira/sertaneja/country, personalidades do rodeio, regras, cobertura dos principais rodeios, cavalos, circuito universitário, novos produtos e calendário de eventos.

3Dentro da teoria da comunicação, entendo por mídia os meios -ou conjunto dos meios- de comunicação (jornais, revistas, televisão, rádio, cinema, *pages* da *internet*, etc.) relacionados com a veiculação de mensagens a partir de interesses.

produção fonográfica *country*-sertaneja: todos esses signos anunciam que há uma reelaboração do ruralismo, criando-se uma nova configuração cultural.

O rodeio, ícone privilegiado dessa neo-ruralidade brasileira, parece significar apenas a ponta do *iceberg* de um vasto mundo *country*. Tudo que carregue alguma 'mensagem' tem servido para divulgar esse novo estilo de vida. Desde uma fivela até o "seguuura peão" dos locutores (esportivos) de rodeio, esse mundo *country* tem sido comunicado a nós, através de uma linguagem carregada de carga simbólica positiva justificando as práticas sociais da neo-ruralidade.

Acompanhando essa franca evolução do estilo *country*, diversos produtos específicos tem sido lançados para atender a esse novo filão. Entre os meios de comunicação, além da criação ou aumento de espaços dedicados à nova ruralidade nos jornais, revistas, rádio e rede de televisão, tem-se visto a criação de espaços integralmente dedicados ao assunto.⁴

Dentre as revistas de rodeio contabilizou-se um crescimento significativo desde o lançamento da primeira iniciativa, *Rodeio News*, em 1992. Atualmente, existem quatro ou cinco revistas em atividade.

CAMARGO (1996:176) referindo-se às vantagens que distinguem, a favor, as revistas em relação a outros veículos da mídia, cita, entre outras, a sua viabilidade de segmentação em nichos de mercado. Para ele "é viável produzir revistas dirigidas a um público específico, contendo os assuntos que ele, em particular, está mais interessado em ler. Esse é um filão que sempre existiu, [...] mas que, nos últimos anos, tem crescido de forma extraordinária."

GOIS (1996:179) alerta que, "Evidentemente, estamos fazendo um produto para a elite, [...] Um produto, como tantos outros, destinado a uma parcela da população - a mais nutrida, a da *zona sul*."

Quem são os privilegiados consumidores das revistas especializadas em rodeio e de todos os outros bens culturais a ele relacionados? Qual a dimensão da esportivização do rodeio nesse contexto? E o que os meios de comunicação tem a ver com tudo isso?

O Rodeio, apresentando-se enquanto espetáculo esportivo, tem buscado apoio à sua expansão dentro da mídia, como consta nas próprias revistas a importância que lhe é creditada:

"Em 1983 com o ingresso da montaria em touros com grande aceitação proporcionaria à Festa de Barretos a repercussão necessária para que atingisse também todos os setores da mídia. Veículos de comunicação de todo País passaram a cobrir suas atrações" (*Rodeo Life-Hippus*, 1995:15)

"Las Vegas, a mais importante etapa do Circuito Mundial de Rodeios. Na arena [...] sendo visto via TV ESPN (a maior rede de esportes dos Estados Unidos)..." (Idem:26)

"De olho num mercado em potencial, as agências de publicidade criaram campanhas diversas que associam a imagem do produto ao rodeio..." (Idem:58)

Sinto-me encorajado por CARVALHO e HATJE (1996:261) a tentar não me contentar somente com a compreensão dessas mensagens veiculadas pela mídia a serviço da esportivização do rodeio. Desta forma, vou buscar identificar os interesses que movem a transmissão da mensagem: 'o rodeio é um esporte'. O rodeio, mesclando seu vocabulário característico com a linguagem esportiva, não tem medido esforços no sentido da esportivização do rodeio completo. Ao promover-se o rodeio enquanto atividade esportiva com difusão dessa mensagem na mídia, criam-se questões que os estudiosos das Ciências do Esporte devem dar conta de responder.

4 Podemos citar, a nível de ilustração, revistas como *Globo Rural*, *Hippus*, *Horse*, *Guia Rural* Abril, *Manchete Rural*, além das especializadas em rodeio. Igualmente, encontramos na TV diversos programas, destacando-se aqueles dedicados ao rodeio (Rede Vida de Televisão, TVA e Bandeirantes). Em 1992 uma subsidiária da TV Globo promoveu e transmitiu, durante cinco meses, o "Espora de Ouro", um circuito de competições de rodeio.

A TRAJETÓRIA DO RODEIO

Atualmente, podemos entender que o rodeio vem assumindo diferentes perspectivas que variam de acordo com os interesses culturais e econômicos em cada realidade. Tal é a diversidade de tipos ou provas de rodeio presentes no país que é inviável, até o momento, falar-se em rodeio como realidade única e uniforme.

Para fins delimitatórios, entendo ser possível afirmar que os rodeios manifestam-se sob duas formas: um rodeio tipo espetáculo⁵ e outro mais nativo, o rodeio rústico⁶. Interessando, para o momento, abordarmos o primeiro.

O rodeio espetáculo está presente em exposições agropecuárias e festas do peão de boiadeiro⁷ (eventos de consumo cultural) onde, de acordo com uma certa tendência observada nessas atividades, prevalece a edição das provas laço de bezerro (modalidades *calf roping* e *team roping*⁸), prova do tambor⁹, a *steerwrestling* ou *bulldogging*¹⁰ e as provas de montaria em cavalos e em touros¹¹.

Foi acompanhando essa tendência das transformações que, a partir do ano de 1983, grandes focos de rodeio (principalmente em São Paulo, Minas Gerais e Goiás) começaram a incorporar novas provas e excluir outras, na tentativa de uniformizar nossos rodeios com o padrão de modelos internacionais; o que, nas palavras de ALEM (1996:222), “não significa mais a velha cópia das idéias estrangeiras nem a reprodução de idéias fora do lugar ou ainda uma manifestação do colonialismo cultural, de cultura reflexa ou subdesenvolvida. A adoção do cowboy como representação só adquire sentido articulada aos sentidos econômico e político que os agentes da produção de rodeios lhe deram.”

O RODEIO É UM ESPORTE

As relações e significados entre essas duas manifestações de rodeio, as quais estou denominando “rústico” e “espetáculo”, são consideradas nesse trabalho como análogas à relação que é estabelecida por diversos autores¹² entre o jogo e o esporte profissional.

Tomando a contribuição de BRUHNS (1996:35), pode-se afirmar que, em geral, as diferenças entre o jogo e esporte recaem “sobre o grau de ansiedade, a cobrança de resultados, a técnica conduzida a um adestramento e relacionada à característica de utilidade”. No jogo “há um espaço para a liberdade, e a criatividade encontra-se presente.”

5O rodeio espetáculo é aquele que se encontra articulado à mídia, espetacularizado, estandarizado e profissionalizado. Abarcou provas provenientes dos Estados Unidos da América do Norte na tentativa de homogeneizar as provas em todo país e dotá-las de regras universais - as quais são tão caras à esportivização do rodeio.

6Mantém as características do rodeio como jogo, possuindo abrangência regional

7Que ocorrem com frequência e uniformidade principalmente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país.

8Provas de laço de bezerro e laço em dupla, respectivamente.

9Competição exclusiva para mulheres. Dado o sinal de partida a amazona tem de contornar, a cavalo, três tambores e retornar ao seu ponto de partida no menor tempo possível.

10Dois cavaleiros partem atrás de um boi que corre posicionado à frente dos dois. O cavaleiro da direita garante que o boi não fuja da esquerda, enquanto o outro cavaleiro salta do cavalo em movimento sobre a cabeça do bovino, derrubando-o no chão.

11São três estilos. No estilo cutiano a pessoa não possui apoio, apenas usa duas amarras presas à peiteira do animal para se segurar. No bareback não existe estribo. O equipamento utilizado é um assento adaptado a uma alça de couro na espessura da mão do ‘montador’, sendo que este acessório é posicionado entre a crina e o dorso do animal. A pessoa que monta o animal nessa modalidade mantém uma posição horizontal no cavalo enquanto monta, ou seja, batendo as costas na anca do animal, observando sempre o antebraço livre. Já no saddle blanc o cavaleiro monta o cavalo segurando um cabo de aproximados 1,20 m. que é ligado ao cabresto do cavalo.

12Como, por exemplo, BRUHNS (1993, 1996), MARCELLINO (1987) e SANTIM (1994).

Podemos nos remeter, na intenção de exemplificar a analogia há pouco enunciada, à prova de maior atração no rodeio espetáculo (profissional), qual seja, a montaria, onde o objetivo do peão é permanecer angustiosos 10 segundos sobre um animal indócil, para compreendermos como “ na distinção entre jogo e esporte, o fator tempo entra como determinante, pois o divertimento acaba desaparecendo quando cada minuto é considerado” (BRUHNS, 1993:48). Desta forma, as “festas do peão de boiadeiro” são de todos, menos do peão. Como diz ALEM (1996:221) “A festa é o trabalho do peão”.

Recorro novamente a ALEM (1996:220) para vincular o esporte de rendimento ao rodeio na sua forma predominante atual. Com os novos ares da “globalização” do rodeio, “a exigência de padronização serviu à organização do rodeio como esporte, mas excluía peões não acostumados às regras ou habituados em formas diferentes de montar.[...] A exibição lúdica tornou-se exibição de violência, cercada de exibicionismos mercantis.”¹³

O autor (Op.Cit.:179) prossegue criticando a aplicação da lógica das competições esportivas aos rodeios. Este afirma que nos rodeios “passaram a prevalecer as referências técnicas da racionalidade dos esportes dominantes na sociedade capitalista, nos quais a áurea do vencedor se mede pelo valor dos prêmios alcançados a cada ciclo do ritual”.

Já não seriam essas transformações suficientes para caracteriza-lo como esporte ?¹⁴

Alem GUTTMANN (1978:16) sugere sete características essenciais para se dizer que determinada manifestação é um esporte moderno . Para ele no esporte há 1) secularismo, ou seja, ausência de fins *sagrados* na sua prática, 2) igualdade de oportunidade para competir e de condições para competição, 3) especialização das tarefas, 4) racionalização, 5) burocracia organizacional, 6) quantificação e 7) a questão dos *records*.

Não iremos obedecer sistematicamente essa tipificação idealizada pelo autor. Não obstante, considero um exercício profícuo pontuar, através das características da proposta de Guttman, as representações sociais dos promotores e incentivadores do rodeio presentes nas revistas analisadas.

Sustenta-se nas revistas que o rodeio é um esporte. Vários argumentos são postos para esse discurso afirmativo.

Seguindo a tipologia de Guttman, a laicidade consta como um fator marcante no esporte moderno. Aparece nas revistas, e parece ‘refletir’ a realidade, uma forte influência da devoção cristã a Nossa Senhora de Aparecida¹⁵, constando diversas referências a ela:

O locutor ‘Barra Mansa’ “unindo à narração dos rodeios o tom da narração de futebol e, claro, sempre iniciando com uma oração a Nossa Senhora, ...” (*Rodeo Life*, 1997a:29)

Na matéria “Missionários da Arena” da *Rodeo Life*, n.5, discorre-se sobre os *cowboys* de Cristo que se espelham no movimento americano ‘*Christians Cowboys*’ : “um grupo de esportistas que faz um trabalho semelhante ao de Atletas de Cristo, ou seja, evangelização através do esporte” .(*Rodeo Life*, 1997b:47)

Se a devoção a Nossa Senhora de Aparecida do Norte é ainda um dos traços fortes de religiosidade no Rodeio, esse fato não deve ser confundido com o real significado do Rodeio em nossos dias, pois sabemos que ele é ‘consagrado’ à identidade *country* e ao mercado.

Quanto a igualdade de oportunidades para competir e de condições para competição (sic), a segunda característica dos esportes modernos, poderíamos entender que a ‘mídia do

13Grifo meu .

14 Entendido como uma atividade física com finalidade competitiva, exercitada na conformidade de regras pré estabelecidas.

15O momento de oração e fé também é espetacularizado. Os peões rezam, aos olhos do público, antes de iniciar-se o rodeio. A produção do mesmo aproveita para realizar um forte apelo emotivo nesses momentos, através de imagens e som.

rodeio' veicula mensagens quanto às regras, profissionalismo e carregar esportivo do rodeio em que fica implícito esse traço identificador:

"Para que o Rodeio tenha credibilidade, os organizadores devem assegurar que as regras do esporte devem ser cumpridas" [para, assim, todos poderem competir sob uma mesma lei]. (*Rodeo Life*, 1997b:78)

Cada vez mais peões dedicam-se exclusivamente ao Rodeio e à medida que sobem no *ranking* vão especializando-se em determinadas provas em que são melhores.

É a especialização das tarefas presente na criação de modalidades: "...FNRC - Federação Nacional do Rodeio Completo [...] que visa entre inúmeros objetivos para a organização e desenvolvimento do Rodeio no país, à implantação, em definitivo do Rodeio Completo, cujas modalidades são: montarias em cavalos, touros, Team Roping (Laço em Dupla), Bulldog, Três Tambores feminino e Laço de Bezerro." (*Rodeo Life*, 1997a:53).

Com a especialização o atleta-peão necessita de racionalizar seu treinamento para poder apresentar altas performances na prova de sua especialidade. Nas revistas, fala-se dos peões como atletas :

"Sempre passava da meia-noite e não amarrava menos de cem bezerros [...] Disciplina, vontade e muito gosto pelo Laço forma grandes aliados na carreira de sucesso de Luiz Carlos, que conquistou o primeiro grande campeonato em 1985, repetindo a performance nos anos de 90,93,94 e 95. No ano de 93 conseguiu uma marca fantástica dentro do esporte ao marcar o recorde de 6'40', ..." (*Rodeo Life*, 1997b:30). Nestas narrativas, sempre que possível, demonstra-se o treino sistematizado que o atleta realiza na modalidade do esporte: "...programa rígido de treinamento, que inclui várias horas de trabalho. [...] Corre dez bezerros com uma cavalo, troca de montaria, corre mais dez e repete o mesmo esquema com outro animal." Treinamento no chão, "fazendo uma seqüência de 60 laçadas e amarradas..." (Idem)

Vale dizer que a racionalização do Rodeio se faz muito presente em toda a estratégia de organização e *marketing* que envolve as festas onde ocorre nosso esporte. Conforme anunciam:

"Acredito que o Rodeio Completo seja o presente e o futuro do esporte no Brasil. É a realização mais bem sucedida no segmento porque valoriza competidores, atrai mídia e promove parcerias com as grandes empresas." (*Rodeo Life*, 1997a:64)

O esporte moderno, atrelado ao processo de produção e reprodução ideológico econômico, vai depender da burocracia para determinar os papéis e regular seu universo (ligas, federações, confederações e demais entidades). Isso significa a existência de uma organização que cuide das regras, da distribuição das competições, dos atletas, da representatividade jurídica e da difusão do esporte:

"Muito diferente de 10 anos atrás, os rodeios atualmente são realizados através de um calendário anual e quatro deles fazem parte da Federação Nacional do Rodeio Completo, uma instituição criada para regulamentar e divulgar o rodeio completo como esporte, disputando provas internacionalmente conhecidas." (*Rodeo Country-canto do peão*, 1997:09)

Na questão da quantificação, o Rodeio possui a questão do tempo muito bem definida para quantificar o desempenho nas provas de três tambores, *team roping*, *calf roping* e *bulldog*. O tempo também determina a montaria, porém esta é pontuada levando-se em consideração a estética da mesma (O que ocorre em esportes como a Ginástica Olímpica, em que o estilo da apresentação conta pontos) .

Conforme GUTTMANN (1978:51), "combinados o impulso de quantificação com o desejo pela vitória, pelo melhor, pelo favorito; tem-se o conceito de *record*". Ele é criado pelas outras seis características e, simultaneamente, as reforça. O *record* é o conceito máximo e característico do esporte moderno.

No Rodeio, a nível de ilustração, percebe-se que os prêmios são dados em dinheiro ou bens (veículos e eletrodomésticos). O Campeão de uma competição nacional ou internacional de

Rodeio é definido pelo maior somatório de valor ou bens adquiridos em todas os 'circuitos'. O *record* alimenta a procura por desempenhos de alto nível em um esporte. Um exemplo muito conhecido e amplamente divulgado nas revistas de recordista no Rodeio é o brasileiro Adriano Moraes que não caiu do lombo dos dez touros que montou em Las Vegas (1994) e que quase repetiu o feito ano passado (1996). Assim a mídia alimenta com ídolos desse "novo esporte" e suas façanhas o imaginário coletivo:

"Era a possibilidade de Adriano ganhar o Rodeio e ser bicampeão; de parar nos dez touros e bater o record de ser o único cowboy a parar nos dez touros da NFR por duas vezes; e de quebrar outro record caso parasse nos dez touros, o da soma de pontos que pertence a Normam Curry em 1990 com 800 pontos." (*Rodeio News*, 1997:11)

UM ESTILO DE VIDA PRESENTE NO MUNDO *COUNTRY*

Em minhas observações preliminares nos rodeios, percebi que os peões possuem maneiras próprias de vestir-se, caminhar, correr, comunicar-se, cumprimentar, cavalgar, atirar o laço no gado, monta-lo, etc. Entre as possibilidades de comunicação, nós da Educação Física não podemos nunca menosprezar a linguagem corporal na sua importância para os estudos em movimento humano comunicação e *media*.

Como ilustração da manifestação do corpo, posso lançar mão da locomoção do peão de gado, do cavaleiro. Devido a ficarem muito tempo sobre o cavalo, é comum que essas pessoas andem com as pernas arqueadas. Isso as identifica daquelas que não possuem o prazer de viver montado no lombo de um equino. Funciona, portanto, como um sinal distintivo. No entanto, em meio a certos grupos esse jeito de andar é escarnecido, levando o indivíduo a adaptar sua locomoção em função do ambiente social em que se encontra. Por aqui percebe-se as mediações culturais sobre o movimento. 16

Naturalmente, há a busca por locais (bailes *country*, exposições, rodeios) onde tal corporeidade seja aceita e, de preferência, valorizada.

Grandes proprietários de terra, donos de indústrias, políticos da bancada rural, criadores de cavalos e bovinos de raça, produtores culturais e artistas do estilo sertanejo. Estes e seus filhos, futuros herdeiros. Também pessoas não tão privilegiadas, mas que podem pagar dez reais para assistir a um espetáculo hipico. São estas pessoas que vivem o mundo *country* como estilo de vida. Simbolizam com os movimentos corporais típicos na música *country* e nos rodeios uma 'corporeidade coletiva' caracterizadora da nova ruralidade brasileira.

Ao analisar os lazeres juvenis das classes de alto poder aquisitivo, PAIS conclui que as festas e práticas sociais do meio:

"... criam, por conseguinte, um clima de charme e de status que permite inculcar aos jovens critérios de gosto e maneiras de estar que acabam por lhes reduzir as possibilidades de escolhas afetivas e amorosas fora do meio social em que vivem".

e prossegue:

"Poder-se-á supor que, num meio social onde as famílias ocupam posições sociais das mais eminentes, os jovens aspirem a manter a cultura, as maneiras, os hábitos, o estilo de vida próprio do meio, com todos os ganhos materiais e simbólicos daí resultante". (*PAIS*, 1990, 606)

16 É promissor o estudo do corpo do peão, na sua comunicativa linguagem não verbal, como passaporte à compreensão do seu mundo, pois o corpo "como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular".

Dentre suas conclusões, PAIS (1990:642) coloca que é mister reconhecer que os jovens, em qualquer das comunidades estudadas, produzem suas regras implícitas e explícitas que cuidam de suas sociabilidades, ou seja, indicam quais pessoas podem participar em certas atividades e ocasiões. Portanto, seu lazeres tem raízes relacionadas à classe social onde as atividades dos jovens são sociais no sentido que cada um sabe do papel que tem a desempenhar.

Tais grupos sociais tendem a se organizarem em torno dos seus pares. Criam um ambiente *country* para viver tal estilo de vida. Este, necessariamente, deve anunciar-se à sociedade maior: existe um recorte, onde se encontra uma nova “comunidade” com configuração *country/sertaneja*. É isto que anuncia-se: a diferença que os iguala.

Esta ‘nova comunidade’ consome revistas, indumentárias, esportes, momentos próprios. Busca-se e mostra-se identidade, distinção, *status*.

O esporte dá *status*. Os produtores do rodeio sabem disso. Fazer do rodeio um esporte não é nada mais do que legitimar as práticas simbólicas decorrentes do estilo de vida *country*, justificando-as. Também é uma estratégia, daqueles que compartilham as obsessões dentro do sistema, para o rodeio estar, justificadamente, veiculado pelos meios de comunicação nos horários, nobres e amplos, destinados ao noticiário e cobertura esportiva, bem como no uso preferencial do esporte como ‘garoto propaganda’ na mídia. Pois, então, a busca pela esportivização do rodeio é uma busca por espaços do esporte na mídia. Ciclicamente, ‘os meios viram meios mesmo’, ou seja, os meios de comunicação que os produtores culturais do rodeio dispõe, divulgam o rodeio como esporte para legitima-lo como tal e, assim, ocupar os espaços nos noticiários esportivos, programas de TV ligados ao esporte, seções de jornal, publicidade em geral e outros meios de comunicação.¹⁷ Nesta perspectiva, nunca se saciam na busca por mais exposição na mídia. Utilizam os meios de comunicação de que dispõe para formar opinião e novos consumidores. A existência de representações sociais argumentando pela nova faceta esportiva do rodeio estimula a abertura de novos espaços para este nos meios de comunicação social. Estar na mídia aumenta o valor da mercadoria que se veicula. Tempo é dinheiro e ter tempo nos meios de comunicação destinados ao esporte significa aumentar o valor simbólico do estilo de vida que o rodeio-esporte representa.

Como dizem RIBEIRO e PIMENTEL, (1996:204), em geral, “as pessoas vivem o lazer enquanto consumo da cultura de massas (rádio, TV, esporte e danças da moda, etc). Deseja-se o espetáculo generalizado e, através dele, a ruptura com o cotidiano. Neste sentido, é interessante observar que as representações que se tem do lazer são produtos de estímulos da sociedade; estes estímulos entram nas necessidades e as modificam. Reforçando uma ordem social que necessita da circulação de bens simbólicos para legitimar-se.”

David HARVEY (1993) corrobora essa nova realidade ao afirmar que passamos para uma nova era quando a produção da cultura é integrada à produção de mercadoria em geral. Segundo ele:

“A chamada 3ª Revolução Industrial que ocorre neste final de milênio, a partir de um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, faz emergir uma nova realidade social, marcada por novas práticas culturais, fala-se mesmo em mudanças na ‘estrutura do sentimento’ ”.

¹⁷ Se “raros são os meios de comunicação que não destinam espaços à informação esportiva” (CARVALHO e HATJE, 1996:261) e, “Na verdade, a Comunicação Social garante o espetáculo esportivo porque ela própria vive dele.” (Idem:263), fica claro entender porque os dirigentes do rodeio têm interesse em esportiviza-lo.

Referências Bibliográficas:

- ALEM, J. M. Caipira e country: a nova ruralidade brasileira. São Paulo, Tese de Doutorado em Sociologia. USP, 1996
- BRUHNS, H.T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papyrus. 1993
- _____ O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. In: *Motrivivência*. Ano VIII, n. 09. dez.1996. 27-43
- CAMARGO, G. C. de Informação elaborada. In: DINES, A. e MALIN, M. *Jornalismo Brasileiro: no caminho das transformações*. Brasília: Banco do Brasil, 1996. 176-178
- CARVALHO, S. e HATJE, M. Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para a educação física e a comunicação social no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí-RS, 17 (3), maio de 1996. 260-265
- GOIS, A. Um produto para a elite. In: DINES, A. e MALIN, M. *Jornalismo Brasileiro: no caminho das transformações*. Brasília: Banco do Brasil, 1996. 179-183
- GUTTMANN, A. *From Ritual to Record, The Nature of Modern Sports*. New York: Columbia University Press, 1978
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993
- PAIS, J. M. Lazer e Sociabilidades Juvenis - um ensaio de análise etnográfica. In: *Análise social*, Lisboa - Portugal, vol. . XXV (108-109), 1990. (40 e 50).
- RIBEIRO, M.G.M. e PIMENTEL, G.G. de A. Representações sociais e experiências de lazer entre os jovens de Viçosa. In: *Motrivivência*. Ijuí-RS, Ano VII, n. 09 - Dez. de 1996. 194-205

Endereço: e-mail: giuliano@fef-gw.unicamp.br ou Departamento de Estudos do Lazer - FEF/UNICAMP - cx. postal 6134 - cep 13083-970

GTT.3.10. ESPORTE GLOBALIZADO E CULTURA DE CONSUMO

Fernando Gonçalves Bitencourt*

Resumo: Apoiado na técnica e no capital, a Globalização avança a passos largos, num processo contraditório, onde inclusão e exclusão caminham conjuntamente. O encolhimento do espaço em relação ao tempo tem aproximado culturas antes distantes, formando um jogo de forças onde o local e o universal se encontram, gerando apropriações, perdas, hibridações e justaposições, complexificando cada vez mais o mundo cultural. Nesta atmosfera de transformações, a cultura de consumo ganha espaço criando um mundo onde imagens, sonhos e realidade se confundem. Com isso, o Esporte encontra campo aberto para seu pleno desenvolvimento. Amparado sobre as mesmas bases do processo de Globalização, alimenta-se da cultura de consumo, criando e recriando hábitos, normas, sonhos; vendendo imagens, gestos, roupas e cigarros. Em suas articulações, contradições são camufladas pelo factual e a alegria do consumo. Prevalece a lógica do capital.

PANO DE FUNDO: A GLOBALIZAÇÃO (Inclusão e Exclusão)

Os debates em torno do que seja a Globalização, parecem indicar, numa polarização simplista, dois modos distintos de se perceber o fenômeno. Por um lado, autores como Alvin Toffler e McLuhan produziram uma imagem otimista do futuro, “de uma sociedade feliz, marcada pela exuberância da técnica, e a comunhão de todos os homens numa consciência planetária” (Ortiz, 1994: 13). Projetaram uma unificação mundial, técnico - econômico - cultural, num mundo ‘cor de rosa’ (Coggiola, 1996). Na outra ponta, autores como Ortiz (1994) e Ianni (1996) entre outros, percebem a Globalização no que poderíamos chamar de perspectiva mais crítica. Apontam contradições imediatas e desconfiam do futuro. É deste ponto de vista que partiremos nossa discussão.

Segundo Ortiz (1994), e isto é importante frisar, o fenômeno da Globalização, apesar de ter uma raiz na formação dos Estados Nacionais modernos e na expansão comercial no século XV, é um processo recente, ainda em emergência. Isto se dá, na medida em que a velocidade das comunicações/informações e a transnacionalização do capital são fenômenos recentes. Mesmo com o desenvolvimento científico tecnológico do final do século XIX e início do século XX, os meios de comunicação eram ainda incipientes, assim como os meios de transporte. A instantaneidade conseguida nas últimas décadas é fruto de um investimento de capital significativo para superar os problemas nestas áreas e realizar a circulação de forma mais efetiva. Em termos de qualidade e eficiência é impossível comparar a fibra ótica e os satélites aos antigos cabos de comunicação, assim como os modernos aviões aos barcos a vapor.

É possível considerar que a Globalização apresenta, então, dois suportes básicos, articulados de forma interdependente. Para Featherstone (1997: 22; 23):

“se houver uma sociedade global emergente, o impulso parece advir de desenvolvimentos tecnológicos e da economia”.

O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte possibilitaram o encolhimento do espaço em relação ao tempo, gerando uma imediatez jamais imaginada, ‘aproximando’ e interligando pessoas nos quatro cantos do mundo. Assistirmos ao vivo e instantaneamente a Copa do Mundo de Futebol ou a Guerra do Golfo ou nos deslocarmos de um continente à outro em questão de horas são conquistas fantásticas, sob o ponto de vista tecnológico. Já o segundo suporte, a formação de um mercado unificado à partir de companhias

* Aluno do Mestrado em Educação e Cultura da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Professor de Educação Física na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (Uned-SJ)

mundializadas, oferece (impõe) seus bens e produtos em escala planetária, criando e recriando: necessidades, sonhos, estilos de vida etc.. Ambos, entretanto, como fenômenos modernos, produzem e reproduzem a lógica do chamado capitalismo tardio. Vale lembrar que Marx (apud Coggiola 1996: 18) já assinalava a expansão como uma necessidade do capitalismo:

“A extensão do comércio exterior, base inicial do modo de produção capitalista, surgiu deste mesmo modo de produção, que se desenvolveu em virtude das necessidades que lhe são inerentes, em particular da necessidade de um espaço cada vez mais extenso”

Em tese, o discurso moderno de Globalização, que se sustenta na idéia de uma comunidade planetária integrada, com base na expansão da economia e aumento do volume de capital, deveria levar os diversos Estados Nacionais a um desenvolvimento conjunto, numa prosperidade solidária. Obviamente, basta olharmos para fora de nossas janelas e notaremos que isto não se revela no real. A lógica da Globalização não foge a regra do capitalismo tardio representado atualmente por sua face neo-liberal. Alguns exemplos se fazem necessários. Segundo dados da ONU (Coggiola, 1996), apenas US\$ 5 trilhões, dos US\$ 23 trilhões que compõem a economia mundial, correspondem aos países em desenvolvimento. Os 20% mais pobres países do mundo movimentam apenas 1,4% da renda do planeta, enquanto os 20% mais ricos detém 85%. Hoje, 385 bilionários acumulam capital equivalente a países cuja soma das populações supera 2,3 bilhões de habitantes. A igualdade está longe de ser uma realidade.

A inclusão dos países periféricos na economia mundial serve fundamentalmente às necessidades de expansão do capital e dos mercados de consumo. O capital acumulado se concentra dramaticamente nas mãos de um número cada vez menor de pessoas e empresas. A miséria aumenta carregando consigo o desespero e a violência. As intolerâncias política, cultural, racial e religiosa tomam proporções alarmantes. No bojo das incongruências econômicas países se desorganizam, novas alianças se consolidam, conflitos se acirram e identidades reacendem na mesma medida em que outras são formadas. A dura face da Globalização se revela. A fragmentação do bloco soviético, as manifestações racistas na Alemanha, na Espanha, nos Estados Unidos e Japão, as duras leis anti-imigrantes, a guerra e a miséria na África entre outras violências e exclusões na América Latina parecem indicar que, no limiar do século XX a comunidade global solidária idealizada não passa de uma farsa. Como afirma Ianni (1996: 1)

“O século XX pode ser visto como um vasto cenário de problemas raciais. São problemas inseridos mais ou menos profundamente nas guerras e revoluções, nas lutas pela descolonização, nos ciclos de expansão e recessão das economias, nos movimentos de mercado da força de trabalho, nas migrações, nas peregrinações religiosas e nas incursões e tropelias turísticas, entre outras características mais ou menos notáveis da forma pelo qual o século XX pode ser visto, em perspectiva geo-histórica ampla. São problemas que emergem no jogo de forças sociais, conforme se movimentam em escala local, nacional, regional e mundial”.

O processo de Globalização, desta forma, se desenvolve com profundas contradições e incoerências. Articulações aparentemente estáveis, relações sociais há muito estabelecidas são postas em xeque. Exploração, intolerância e exclusão são encobertas sob o nome de proteção ao mercado de trabalho, lei de mercado e “interesse maior da sociedade”. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o espírito da barbárie está presente e todos somos responsáveis. A lógica da globalização sob base capitalista, infelizmente, não aponta outra perspectiva.

CULTURA OU CULTURAS?

Articulada dialeticamente a este pano de fundo está uma das esferas da realidade que, segundo Featherstone (1995) encontra-se no centro das discussões modernas e/ou pós-modernas: a Cultura. A transmissão de idéias, bens e estilos (entre outros) em escala global gerou a necessidade de se procurar um conceito de cultura que abarcasse estas transformações e a partir deste conceito se permitisse pensar na possibilidade de uma cultura comum, mundializada. Tentaremos, sucintamente, refletir sobre estas duas questões para em seguida trabalharmos o esporte como um fenômeno global.

Para atender a primeira questão, utilizaremos o conceito de cultura à partir de Geertz (1989). Segundo este autor, cultura são representações simbólicas e seus significados. Dito de outra maneira:

"Mais do que um somatório de valores, artefatos, crenças, mitos, rituais, comportamentos etc., cada cultura é uma gramática que delinea e gera os elementos que a constituem e lhe são pertinentes, além de atribuir sentido às relações entre os mesmos. As culturas não se definem apenas por seus vocabulários, mas principalmente pelas regras que regulam a sintaxe das relações entre seus elementos." (Rodrigues, 1989: 132)

Neste sentido, o homem tece uma trama de significados que vai dar sentido ao mundo. Para que estejamos integrados ao nosso tecido social, através da orientação de uma cultura, precisamos dominar os códigos que sustentam as ações coletivas e que se expressam através de símbolos, que nada mais são que *"formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixadas em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias (...)"* (Geertz, 1989: 105).

Atendida a primeira indagação, esta parece nos encaminhar para a solução da segunda questão: cultura ou culturas? Esta, porém, é um tanto mais complexa. Ao partirmos de um conceito antropológico de cultura - o apresentado acima - chegaríamos a conclusão de que não há uma única cultura, comum à todos. Os diferentes conjuntos simbólicos e seus inúmeros significados nos infundáveis espaços do globo, sugerem como resposta mais adequada: culturas. Entretanto, vemos práticas e estilos de vida sendo incorporados em escala mundial, onde pessoas bebem, comem, vestem e sonham com coisas semelhantes. Num relance poderíamos responder: cultura. Precisamos, todavia, refletir um pouco mais a respeito.

O que parece mais evidente é que a moderna possibilidade de informação e comunicação têm expandido determinados aspectos culturais até seu limite, que é o global, enquanto culturas locais são transformadas e comprimidas. Entretanto, neste jogo ocorrem hibridações, justaposições e ressignificações geradas no choque entre as diferentes culturas. O paradoxal é que, na mesma medida em que uma cultura mundial se desenha, as singularidades e particularidades são, por vezes, mantidas, num complexo jogo de formação e transformação de bens culturais, valores e símbolos. A mundialização da cultura não é exclusivamente um processo unilateral de achatamento das culturas localizadas por culturas mais poderosas, até sua extinção (embora isto possa acontecer, como sugere o imperialismo americano), mas sim, dentro da dinâmica própria da cultura, um processo contínuo de significação e ressignificação, um imbricado jogo de forças.

Sintetizando, compreendemos que, conforme Featherstone (1997: 31):

"O processo de globalização, não parece produzir a uniformidade da cultura. Ele torna, sim, conscientes de novos níveis de diversidade. Se existir uma cultura global, seria melhor concebê-la não como uma cultura comum, mas como um campo na qual se exerçam as diferenças, as lutas de poder e as disputas em torno do prestígio cultural"

Entre os aspectos culturais onde as diferenças se manifestam está o esporte. Apesar de a maioria dos esportes conhecidos ser praticada nos cinco continentes, subjetividades contextuais, elementos e significados particulares (regionais, nacionais), caracterizam sua prática. Assim, o futebol brasileiro é particular (local) e ao mesmo tempo universal (global). Seus movimentos, suas paixões, sua organização são particulares, caracteristicamente brasileiros, ao mesmo tempo em que movimentos, paixões e organização também são elementos encontrados em todos os outros lugares em que se pratica o futebol. Semelhantes mas diferentes. Neste ensaio, não são nas peculiaridades que pretendemos nos embrenhar, mas no seu caráter universal. Antes, contudo, teceremos algumas considerações acerca da cultura de consumo, em minha opinião, um dos suportes do esporte moderno enquanto fenômeno cultural mundializado.

A CULTURA DE CONSUMO

Conforme assinala Featherstone (1995), as manifestações de consumo não são exclusivas do período pós-industrial. Há exemplos de consumo em sociedades chamadas 'primitivas' bem como nos festivais e feiras da Idade Média. No entanto, o processo de industrialização e a produção em massa, transformaram as mercadorias e o significado do ato de consumir. Ortiz (1994) reforça esta idéia descrevendo como a indústria base, o cinema e as produções culturais afins, e a publicidade, criaram uma atmosfera propícia para que uma sociedade consumista se desenvolvesse até os padrões atuais. Esta nova ética,

"celebrava a vida e o momento presente, o hedonismo, a auto expressão, a beleza do corpo, o paganismo, a liberdade em relação às obrigações sociais, o exotismo dos lugares distantes, o desenvolvimento do estilo e a estilização da vida". (Featherstone, 1995: 159)

Através da publicidade, da mídia e das técnicas de exposição das mercadorias, a noção de uso original foi substituída por novas imagens e significados, as mercadorias se tornaram livres, podendo associar-se a desejos e sentimentos.

A análise do consumo, segundo Featherstone (1997), durante muito tempo ficou restrita à economia. Porém, novas perspectivas sob o assunto vem se desenvolvendo. Três teses têm se destacado. Como primeira concepção, a cultura de consumo é entendida como necessária à expansão da produção capitalista. Através da Indústria Cultural as pessoas são educadas para o consumo num mundo de sonhos onde as mercadorias perdem seu valor de uso e ficam livres para associações culturais. Servem, em última instância, à manipulação e controle das massas atomizadas. Na segunda acepção, numa abordagem mais sociológica, a cultura de consumo vincula-se a manutenção de status e de relações sociais. O consumo e exibição de mercadorias *marca fronteiras e estabelece relações mais ou menos fixas, por onde circulam os diversos grupos humanos*. O consumo, como cultura, dissocia-se da produção e se reproduz independente, próprio da sua dinâmica. Partindo de uma matriz antropológica, observa que o consumo já se evidenciava muito antes do processo de produção capitalista onde formas eficientes de exclusão já se configuravam. Sob um terceiro prisma, são focalizados os prazeres emocionais e estéticos, e excitações físicas derivados do consumo. O prazer e a vida boa são o marco de um estilo de vida onde o consumo realiza sonhos e desejos.

O que entendo é que as três teses encontram suas bases de verdade, sendo extremamente difícil optar por uma interpretação ou outra. Corremos o risco de não compreendermos o fenômeno de forma mais ampla. Acredito sim, que a cultura de consumo é derivada de múltiplos fatores, compondo um complexo quadro interdependente, respaldado nas diferentes formas de abordar o fenômeno apresentadas. O que nos interessa, após esta breve explanação sobre a cultura de consumo, é estabelecer suas relações com o esporte moderno. *Pretendemos demonstrar em que aspectos este se sujeita ao mercado e se integra ao imaginário consumista da sociedade global.*

O ESPORTE GLOBALIZADO

Inicialmente, com certas limitações, definiremos o tipo de esporte do qual estamos falando para, em seguida, relacioná-lo a cultura de consumo que, como foi dito anteriormente, orienta a lógica com que este fenômeno se insere numa cultura globalizada e se universaliza.

Segundo Brohm (apud Cavalcanti, 1984), o esporte moderno se desenvolveu à partir de quatro aspectos principais. São eles: o desenvolvimento científico e tecnológico; o aperfeiçoamento dos meios de transporte e comunicação; o aumento do tempo livre e do lazer; e o aperfeiçoamento da revolução burguesa 'democrática' e o confronto entre nações. Nestes termos, estamos falando do esporte que está diariamente nos meios de comunicação, que envolve quantias elevadas de capital, arrasta legiões de espectadores (fãs), cria ídolos, mitos, intermediários culturais especializados (cronistas esportivos, jornalistas, professores de educação física) e está vinculado à produção e ao consumo de bens, produtos e serviços, principalmente via publicidade. Este é o esporte que leva vários nomes como: Esporte de Alto Nível, Esporte de Rendimento, Esporte de Competição, Esporte Espetáculo, Esporte Mercadoria entre outras possibilidades. Observemos que globalização e esporte moderno se assentam sobre as mesmas bases, capital e tecnologia. Trataremos deste tipo de esporte por este ser, em minha opinião, paradigmático e como tal, nortear a prática do esporte em outras instâncias que, teoricamente, deveriam (ou poderiam) ser diferentes, tais como no lazer e na escola.

O esporte que a partir de agora chamaremos Esporte Globalizado, como fenômeno moderno, está associado diretamente ao mundo dos sonhos da cultura de consumo. Esta cultura, que independente de sua origem, assumiu proporções inimaginadas e também se assenta na lógica da globalização, apropriou-se radicalmente do Esporte Globalizado a ponto de ter poder incontestável sobre seus rumos. O Esporte Globalizado é uma mercadoria, manipulada pela Indústria Cultural. Seus destinos fogem a decisão estrita do campo esportivo e se curvam aos interesses das grandes corporações transnacionais. Diante destas considerações, discutiremos algumas correlações entre Esporte Globalizado e Cultura de Consumo.

Segundo Ortiz (1994) quando se desenvolveu a cultura de consumo à partir dos Estados Unidos, uma indústria de cultura proliferou associada à transnacionalização das corporações e à publicidade. Esta indústria, principalmente o cinema, criou ídolos e mitos, que apoiados na imagem do galã, mocinho ou "cow boy" viril, ajudou a vender cigarros, carros, calças e sanduíches em escala global. Com a ascensão do esporte como valor incontestável de nacionalismo, educação e estilo de vida, descobriu-se um novo filão, no qual os atletas passaram a integrar o mundo da associação da imagem aos produtos industrializados.

Conforme Featherstone (1995: 100), a estetização da vida cotidiana é central para a cultura de consumo. "*O fluxo veloz de signos e imagens que saturam a trama da vida cotidiana na sociedade contemporânea*" através da indústria cultural, com sobrecarga de informações, imagens e simulações fascinantes, resultam na perda de referenciais onde realidade e imaginário se confundem. A isto Baudrillard (apud Featherstoe, 1995) chamou de hiper-realidade.

O Esporte Globalizado se alimenta desta hiper-realidade e a reproduz. Gestos, lances, corpos, feitos fantásticos são estetizados e adorados. O real se confunde com o imaginário; o homem e o mito, o feito atlético e o sobre-humano. O mundo imagético da televisão e da vida estetizada nos conduz ao esporte e seus derivados, pois aparência, status, estilo de vida e talento permeiam nossos sonhos diários.

Os mitos, para Adorno & Horkheimer (1985), criados pela própria indústria cultural, são 'talentos' que, mesmo antes de surgirem já pertencem a ela. Assim sendo, já carregam sua lógica. Sua veneração estimula o consumo de materiais esportivos e artigos vinculados a sua imagem como leite, cerveja, bancos etc.. Nossa sensação, enquanto consumidores, é a de podermos adentrar ao mundo dos ídolos e com eles nos assemelharmos. Isto acontece porque as

mercadorias ficam livres para associações culturais diversas (Baudrillard apud Featherstone, 1995). Nessas livres associações um tênis perde seu valor de uso, fazendo-nos saltar mais alto ou chutar mais forte, ou sermos mais belos e mais inteligentes. Em nosso hedonismo narcisista, não somos o que somos, mas o que o carro, o tênis ou o cigarro nos tornam.

Ainda segundo os referidos autores, à estes 'talentos', em contra partida, apesar de sua aura de superioridade, é dado um ar de facticidade. Assim como a mocinha do filme se parece com todas as loiras e no entanto não é nenhuma delas, passando a idéia de que poderia ter sido qualquer uma e não ela, com o atleta ocorre situação semelhante. O fato de que qualquer um poderia "chegar lá" e, no entanto, nunca chega. Quanto mais perto de nós ele é criado, mais nos identificamos com ele e maior a sensação de que poderíamos ter sido os escolhidos, felizardos, abençoados ou talentosos. Conformados por ser ele e não um de nós, consumimos sua imagem e seu talento. Apesar de estarmos sempre esperando nossa vez, alimentados pela ilusão de que nosso dia também chegará. Na verdade,

"Só um pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor risca-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio, e no entanto, jamais é". (Adorno e Horkheimer, 1985: 136)

Deste modo, a felicidade burguesa até então no trabalho desloca-se para o consumo e o acaso. A falsa democracia que a ideologia do Esporte Globalizado nos submete, de que todos temos chance e opções, esconde uma dura realidade: a de que nós estamos livres para escolher o que se repete, isto é, permaneceremos nas mesmas condições, via de regra, de exclusão social, o que reflete sempre a coerção econômica. Exemplo disto foi a falsa tentativa de popularização do tênis após a recente vitória do tenista brasileiro no torneio de Roland Garros. O que se sabe, contudo, é que a popularização mal atravessa os muros dos clubes de/para classe média.

Diante deste fluxo permanente de imagens e idéias, de mitos e símbolos, nos cabe a resignação. O "descontrole controlado das emoções" (Wouters apud Featherstone, 1995: 45). Diante das vitrines dos shopping centers, diante do ídolo em pleno espetáculo, nas feiras e festivais, no campo de futebol no instante do gol, é permitido este "descontrole controlado das emoções", forma de agir que aprendemos no processo civilizatório (Elias apud Featherstone, 1995). Caso não consigamos nos conter, diante do mundo inatingível das mercadorias e ídolos, os controles externos estarão sempre por perto, nas câmeras de vídeo, nos seguranças, nos policiais e nas leis. Sempre para nos lembrar o nosso lugar de espectadores, consumidores ou empregados. Objetos da indústria do consumo.

Como último aspecto a destacar, atletas, equipes esportivas, torcedores, já não pertencem mais a si. Enquanto mercadorias, estão sujeitos aos desejos da produção e do consumo, aos interesses das grandes corporações. Entrevistas, compromissos com o patrocinador, roupas, o que fazer e como falar são controlados e manipulados. Estilos e modos de vida são criados ("bom menino", "bad boy", "manezinho"), reforçados e explorados pelo mercado de roupas, carros, artigos esportivos, chiclete, cerveja e etc. Na mesma medida, tudo passa pelo filtro da indústria cultural onde não há nada que já não tenha sido classificado. A atrofia da imaginação se dá onde tudo já está pronto. Todos, em síntese, fazem parte do sistema comum do mercado e do consumo, mesmo os excluídos, pois a exclusão também faz parte do processo (Adorno e Horkheimer, 1985).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Globalização e cultura de consumo, assim como seus derivados, no caso o Esporte Globalizado, são fenômenos recentes que merecem uma atenção especial e um estudo mais aprofundado. Pouco das relações entre estes aspectos da realidade tem-se discutido. Estas

reflexões entretanto, dentro de suas limitações, vão no sentido de questionar os caminhos da Educação Física e dos esportes nestes contextos. Enquanto objeto da Indústria Cultural e da cultura de consumo, o Esporte Globalizado tem ditado as normas de sua prática em diferentes instâncias. Lazer e educação se curvam a lógica da exclusão e do consumo. Cursos de Educação Física 'abandonam' a licenciatura e se transformam em centros de excelência em treinamento desportivo. Pedagogos são transformados em técnicos.

Deve a Educação Física ceder aos apelos do Esporte Globalizado ou procurar alternativas em sua proposta de trabalho? Temos condições para tanto? Qual nosso papel frente as implicações que o mundo dos sonhos produzidos pelo Esporte Globalizado cria e recria em nossos alunos? Certamente, estas e tantas outras questões podem e devem ser feitas, sendo, no meu entender, importante refletirmos sobre o processo avassalador da Globalização e da cultura de consumo, pois as bases já frágeis de nosso trabalho, sofrem diariamente com essas profundas transformações.

Bibliografia:

- ADORNO, T & HORKHEIMER M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CAVALCANTI, Katia B. Esporte Para Todos: Um Discurso Ideológico. São Paulo: IBRASA, 1984.
- COGGIOLA, Osvaldo. Socialismo e Globalização. Plural: Revista da Associação dos Professores da UFSC - SSND - Número 8 - Ano 5 - jul/dez 1996
- FEATHERSTONE, Mike. Cultura de Consumo e Pós Modernismo. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- _____. O Desmanche da Cultura. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- IANNI, Otávio. "A Racialização do Mundo". Tempo Social - Revista da Sociologia da USP. São Paulo, 1996. Págs 1 a 23
- JAMESON, Fredric. Reificação e Utopia na Cultura de Massa. In: Crítica Marxista. São Paulo: Brasiliense, 1994, pags 1 a 25.
- MÜLLER, Uwe. Esporte e Mídia: Um pequeno Esboço. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Vol 7 - Número 3 - Maio/1996
- ORTIZ, Renato. Mundialização e Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, José Carlos. Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- SANTOS, Boaventura de S. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. In: Pela Mão de Alice: O Social e Político na Pós-Modernidade: São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Maria O. O Globo se Alarga se Estreita e se Afasta: A Comunidade Imaginária Mundial. Plural: Revista da Associação dos Professores da UFSC - SSND - Número 8 - Ano 5 - jul/dez 1996.
- SILVA, Ana Márcia. O Esporte: Da Luta pela Igualdade à Perda da Identidade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Volume 16 - Número 1 - Outubro/1994.

Endereço: Rua São Cristóvão 687, bairro Coqueiros. Florianópolis(SC) CEP: 88080-320. Fone: (048) 244-7956 (048) 9817913.

GTT.3.11. GLOBALIZAÇÃO, CULTURA ESPORTIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Giovani De Lorenzi Pires*

INTRODUÇÃO

Parece haver um razoável consenso de que o mundo, neste final de século, se encontra em avançado processo de integração dos mercados econômicos. Embora não seja esta a primeira tentativa de globalização da economia, sem dúvida nunca houve uma conjugação de fatores tão favoráveis a sua implementação. O fim da bipolarização entre os blocos socialista e capitalista, a desregulamentação dos mercados internacionais, as modernas tecnologias de informatização e dos meios de comunicação, entre outros fatos concretos, estão tornando viável o grande sonho capitalista da internacionalização.

Em vista da globalização, conseqüências são sentidas nos mais diferentes âmbitos das sociedades, especialmente aqueles que, de alguma maneira, podem ser enfocados sob a ótica do mercado. A cultura e, mais especificamente, a *cultura esportiva* é um exemplo de como os interesses do capital globalizado podem vir a determinar mudanças nas práticas sociais, com vistas a torná-las mercadorias ou veículos de comercialização. Neste sentido, a participação dos meios de comunicação de massa é fundamental, por sua abrangência, hoje mundial em vista das transmissões via satélite, assim como por sua capacidade de influir decisivamente na *homogeneização das culturas*.

Diante disso, coloca-se o profissional de Educação Física que tem o esporte como um dos seus objetos de estudo e como principal conteúdo de sua intervenção prática. Quais seus compromissos político-pedagógicos frente a este fenômeno? Que competências lhe devem ser garantidas na formação acadêmica para que ele possa se inserir e possibilitar inserção crítica de seus alunos na cultura esportiva? Estes são alguns questionamentos que se pretende apresentar, na perspectiva de pontuar tópicos para uma reflexão sobre a formação do profissional competente para estes novos tempos que vivemos.

I. GLOBALIZAÇÃO E CULTURA

Provavelmente, Octavio Ianni, ao lado de Milton Santos, é um dos acadêmicos brasileiros que mais vem buscando esclarecer as causas, características e conseqüências da globalização. Em publicação recente, Ianni (1995) visita as diferentes teorias interpretativas do processo, estabelecendo um diálogo crítico com seus autores, que resulta na compreensão de sua complexidade. Mais do que isso, ficam evidentes as dificuldades em se descrever o fato através das expressões usuais. Para tanto, têm sido criadas metáforas e novas significações às palavras, que vão sendo incorporadas ao vocabulário da globalização.

Talvez a mais conhecida seja a expressão "*aldeia global*", cunhada por McLuhan para designar o mundo sob o signo da comunicação planetária. Segundo Ianni (op.cit), a referência aos meios de comunicação como instrumento desta globalização encerra também o entendimento de que, neste novo mercado mundial, a informação é a principal mercadoria a ser produzida, comercializada e consumida em escala global. Isso implica em processo de homogeneização progressiva em dois sentidos: como causa, a fim de possibilitar a unificação do consumo, e como conseqüência, decorrente deste mesmo consumo mundial.

Outra metáfora, a "*fábrica global*", traduz o modo pelo qual a modernização da produção capitalista é percebida, tendo como principal característica a desterritorialização do capital e das instâncias de produção dos bens materiais destinados ao consumo e à reprodução

* Professor do RPD/Centro de Desportos/UFSC; doutorando em Ciências do Esporte na FEF/UNICAMP; bolsista PICD/CAPES.

ampliada deste capital. Citados por Ianni (op.cit.), Frobel, Heinrichs e Kreye mostram que isso se deve à redistribuição geográfica das unidades fabris, incluindo os países periféricos e em desenvolvimento como mão-de-obra para a produção globalizada. Nestes, há diversos fatores que permitem uma nova subdivisão social do trabalho.

Porém, se há uma globalização da produção, sem dúvidas, é de se convir que há também uma mundialização do consumo destes bens, um mercado mundial cujas fronteiras alfandegárias e fiscais vem sendo derrubadas para permitir o ingresso de produtos cuja origem nem sempre é possível determinar. Aqui, deixamos de analisar com maior profundidade as implicações sociais da globalização da produção e do consumo, retendo a idéia de que, para a implementação do mercado consumidor em escala planetária, são necessárias estratégias de unificação de comportamentos, hábitos, gostos e valores.

A Cultura Mundializada: hegemonia ou homogeneidade?

Estes aspectos levam-nos a perceber que, paralelo a integração econômica, face mais visível da globalização, subjaz uma "mundialização da cultura", expressão utilizada por Ortiz (1994) para explicar uma nova forma do homem estar-no-mundo. Sem negar importância às análises economicistas, o autor aponta para os problemas que podem decorrer do entendimento de que mudanças culturais e sociais sejam determinadas apenas pelo processo econômico. Em que pese as dificuldades encontradas para sua análise, que está a exigir mudanças disciplinares, o autor acredita que não é mais possível tentar entender os processos de produção da cultura no mundo ancorado em bases teórico-metodológicas que pressupõem grupos fechados, coesos, em escalas restritas da realidade. Neste sentido seriam infrutíferas ou, no mínimo, reducionistas as tentativas de explicação para fenômenos sócio-políticos globais baseados em recortes apenas economicistas ou ideológicos.

Desse modo, abre-se perspectiva para que se examine as transformações provocadas pela globalização através do entendimento ampliado de cultura, que deve permear as análises de cunho economicistas sem estabelecer, todavia, vínculo de dependência. Algumas limitações podem ser apontadas desde já, a partir da tentativa de conceituar a expressão cultura. Podemos falar de uma cultura no singular, como preconiza a tese da aldeia global de McLuhan? Ou cultura só existiria no plural, como identidade própria de um povo, raça ou grupo, conforme definição tradicional da antropologia? Teríamos então um conjunto de culturas próprias que, interagindo numa visão de territorialidade geográfica, estariam se influenciando mutuamente sem que, necessariamente, viesse a acontecer a substituição de uma cultura por outra. Este conceito pode ser aceito com algumas reservas pois tende a ser contraditório diante da perspectiva de uma sociedade globalizada. Como pode ser constituído um mercado consumidor mundial sem que necessidades de consumo semelhantes sejam igualmente criadas? Se há um processo de padronização para a produção em série de bens culturais, é imperioso haver também uma standardização dos hábitos de consumo para absorvê-los. Seriam estes os traços definidores de uma cultura global, homogênea, em processo de desenvolvimento?

Cultura e Consumo: a Indústria Cultural

Em geral, os autores são cuidadosos no sentido de admitir a existência ou a emergência de uma cultura global. Featherstone (1994) prefere considerar que a ocorrência de processos comerciais transnacionais ou transsociais geram também fluxos de comunicação de conhecimentos, informações e imagens, incluindo-se aí os bens culturais, que constituiria as chamadas "terceiras culturas", formas integradas de culturas que não implicaria na sua homogeneização, tampouco na perda da soberania dos estados-nações, ainda que venham a se tornar hegemônicas e, assim, passem a determinar aspectos do modo de ser de parcelas significativas daquelas sociedades.

Também em Ortiz (op.cit.) vamos encontrar que há uma espécie de tensão dialética entre os conceitos daquilo que é *comum*, no sentido da mundialização da cultura, e do que é *diferente*, característico de um dado povo, grupo ou raça. Em outras palavras, poder-se-ia afirmar que as culturas diversas, que correspondem a formas específicas de estar no mundo, embora não sejam totalmente subsumidas diante de uma cultura mundial, não estão imunes à interpenetração de determinada cultura com características globais. Assestando um pouco mais nesta direção, pode-se perceber que à cultura mundializada interessa, sobretudo, os possíveis bolsões de consumo dos bens produzidos em escala mundial. Isto significaria que a nova cultura, antes de tudo, estaria voltada para o consumo, havendo uma incorporação seletiva de mercados consumidores a esta dimensão cultural.

Dentro da lógica de reprodução ampliada do capital, também seria possível afirmar que este intervém para aumentar a faixa de acesso ao perfil de mercado consumidor, através das mais diferentes estratégias, desde a serialização da produção dos bens culturais destinados ao consumo, que reduz os custos, até a criação de necessidades de consumo que "aderem" ao cidadão comum, no sentido habermasiano dos interesses humanos (1987). Para viabilizá-las, utiliza-se dos avanços tecnológicos da área da eletrônica e da informática, colocando-os a serviço tanto das linhas de produção como no campo da comunicação de massas.

Antes de passarmos a discutir a importância dos meios de comunicação de massa para o processo de mundialização da cultura, tese já consensualizada entre os estudiosos do fenômeno, é importante lembrarmos que este não é um fenômeno recente. Na década de 40, Adorno et Horkheimer (1985) introduziram o conceito de "indústria cultural", visando superar a dicotomia entre cultura erudita e cultura de massa. Segundo eles, na perspectiva do modo de produção capitalista, os conteúdos artísticos e culturais são unificados pela capacidade técnica da sua reprodutibilidade e assumem a condição de mercadoria. Sua influência abrange todos os espaços da vida social. No intuito de roubar a dimensão crítica do espectador para que ele não se perceba apenas um consumidor da indústria cultural, a tônica é minimizar os seus esforços: "o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento - mas através de sinais" (p.128). Neste sentido, o advento do cinema sonoro permitia a integração da linguagem a um conjunto de símbolos traduzidos pela imagem, com resultados muito mais contundentes, que a indústria cultural manipula com habilidade através de meios técnicos, a fim de que todos passem pelo seu filtro unificador/homogeneizador. Na década de 60, em artigo que retoma o tema, Adorno (1971) teve a oportunidade de fazer análises do novo poder adquirido pela indústria cultural a partir do advento da televisão, enquanto técnica muito mais apurada para o processo de mistificação das massas.

Assim, na produção da cultura mundializada, cuja gênese pode ser encontrada na indústria cultural, os meios de comunicação assumem papel de destaque. Para os objetivos deste artigo, interessa-nos discutir sua importância na constituição e difusão de um aspecto específico desta cultura global, que se refere ao processo de mercadorização do esporte, isto é, a transformação deste fenômeno social em um conteúdo cultural que é produzido e consumido em massa, graças ao advento das modernas tecnologias a serviço da comunicação.

II. COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CULTURA ESPORTIVA

Nenhum estudo mais rigoroso que se proponha a refletir sobre o fenômeno da globalização pode prescindir da análise dos processos de comunicação de massa, principalmente se o foco mais direto do estudo concentrar-se na questão da cultura mundializada. Sua importância vem sendo destacada por diferentes pesquisadores e o que parece ser comum entre eles é o entendimento de que são incomparáveis as transformações ocorridas nos últimos trinta

anos às de qualquer outro período, principalmente no que se refere à modernização tecnológica dos meios de comunicação.

Se o rádio e o cinema, na primeira metade deste século, foram os principais veículos de transmissão da cultura através da comunicação de massa, não resta dúvida que a televisão¹ é hoje o meio mais abrangente e popular de *mídiação*² dos bens culturais ou formas simbólicas, como entende Thompson (1995). O impacto social causado pela difusão do sinal televisivo através do sistema de micro-ondas nos anos 50 e 60, que expandia regionalmente o alcance das suas mensagens, pode ter sido semelhante ao que se assiste agora, quando tecnologias como os satélites de comunicação, antenas parabólicas e redes de TV a cabo passam a nos oferecer uma cobertura informativa global e imediata. Entretanto, a magnitude e abrangência do processo atual e o grau de fixação desta mensagem, através de meios informatizados de produção e difusão, são extraordinariamente superiores. É possível afirmarmos que seria bastante difícil imaginar-se, nos dias atuais, uma sociedade que não tenha suas manifestações culturais mediadas pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão.

Percebida como uma indústria que mercadoriza informações e entretenimento e, enquanto tal, inserida no processo de globalização econômica, a comunicação de massa vem experimentando também novas estruturas administrativo-gerenciais. Um dos aspectos mais relevantes para este trabalho refere-se à sua concentração, expansão e diversificação (ver Thompson, op.cit.). Uma possível consequência da internacionalização do mercado informacional seria a emergência de uma nova *linguagem* - aqui tomada num sentido mais amplo, para além da simples oralidade da palavra, ainda que a inclua, no caso, através do inglês, língua que tende a se universalizar. Nesta linguagem comunicacional comum estariam sendo construídas expressões, hábitos, comportamentos e valores sociais comuns, veiculados juntamente com a informação e que, interagindo com a cultura local, leva a criação de uma cultura cosmopolita, ou de uma "terceira cultura" (conforme Featherstone, op.cit.). Neste sentido, Moraes (1997) entende que:

"Os aparatos de divulgação disponibilizam signos sociais que assumem significação mundial. Não apenas marcas de produtos (Benneton, McDonald's, Levi's...), como também referências culturais (artistas, personalidades, ídolos esportivos, estilistas, pensadores, programas de televisão, filmes, vídeos, etc.) afirmam-se perante os consumidores, sem procedências nitidamente identificadas. Tais signos prefiguram uma memória coletiva partilhada por pessoas dispersas nos rincões geográficos"(p.19-20).

O autor alerta, todavia, que não se deve perder de vista a importância das características diferenciais deste mercado mundial de consumo da informação, o que implica numa programação global segmentada dos meios de comunicação de massa. Na mesma linha de raciocínio levantada por Ortiz e Featherstone, em que se percebe a relação dialética entre identidades locais/regionais e uma cultura mundializada, também na mídia este aspecto é observado. Não restrito ao aspecto das características próprias da territorialidade, o advento das antenas parabólicas e da TV a cabo permitiu que as grandes corporações de mídia eletrônica criassem canais com programações destinadas a cada tipo de público. Música jovem, filmes, variedades, notícias nacionais e internacionais, esportes, culinária e outros tantos são temas que podem ser assistidos durante todo

1 Referimo-nos aqui a comunicação de massa, por isso limitamos nossa análise às mídias que têm esta característica. As comunicações via rede Internet, no nosso entendimento, ainda não alcançam este status, ainda que caminhem para isso.

2 A expressão *mídiação* vem sendo utilizada como sinônimo de *mediatização*, isto é, acesso à informação mediado pelos meios de comunicação de massa.

o dia em canais que se especializam nestes segmentos do mercado consumidor. O que pode parecer contraditório na perspectiva da mundialização da cultura, tem uma explicação bastante simples: não interessa o que vai ser assistido, o importante é que se assista. Em outras palavras, o fundamental é ter o telespectador ligado, exposto ao poder de persuasão e convencimento da linguagem televisiva, o que garante a sua inserção à cultura mediada pela comunicação de massa, a incorporação de significados sociais e o consumo de bens culturais simbólicos.

A estratégia comum a esta programação segmentada é a ênfase na linguagem visual. Por ser uma mídia essencialmente de imagem, a televisão vem criando conceitos visuais em que a estética pode ser sumariamente sacrificada em benefício da capacidade de impacto e de fixação da mensagem. A espetacularização da informação adquire, assim, a preferência e o espaço de maior destaque. A imagem aproxima o distante; sua ausência parece afastar o que está próximo. Do ponto de vista da Indústria Cultural, o poder da imagem está relacionado à tentativa de eliminar a capacidade de crítica do telespectador. Não apenas através do apelo visual mas também por suas repetições, que naturalizam a informação, e pelo ritmo empregado na sucessão de imagens, que impede a reflexão ou a capacidade de filtragem cultural para que a informação atinja a dimensão comunicacional (Rodrigues, 1994). Assim, através destes mecanismos, formas e signos são veiculados e vão se constituindo numa identidade coletiva que integra condutas e valores sociais, na perspectiva de uma cultura padronizada.

O Esporte Enquanto Cultura Mundializada

Dos chamados espetáculos televisivos, provavelmente o mais bem explorado seja o esporte³. Maior fenômeno social de massa deste final de século, teve sua capacidade mobilizadora potencializada enormemente pela televisão. O envolvimento dos diferentes tipos de mídia na sua repercussão, com noticiários diários em rádio e seções especializadas em jornal, certamente contribuiu para este fato. Ainda que não se deva atribuir apenas à tecnologia o sucesso deste meio - a própria indeterminação do jogo, a impossibilidade de prever-se com exatidão os resultados merece ser destacada - sem dúvidas, a capacidade de colocar as imagens do espetáculo esportivo na sala de estar do consumidor é que faz a diferença desta em relação às demais mídias. A possibilidade de assistir ao vivo, com recursos não disponíveis a quem está presente ao espetáculo, com técnicas informatizadas aplicadas ao processo de espetacularização do esporte, faz com que se possa afirmar com segurança serem diferentes os eventos vistos por espectadores e telespectadores!

A espetacularização do esporte, etapa que sucede a de esportivização do jogo, determina o apagamento do sentido lúdico que o caracterizava, enquanto atividade humana descomprometida, frívola e de fruição imediata, produzindo um lazer moderno, passivo, individualizante, consumível de forma subjetiva. Sobre isso, Peruzzolo (1991) observa que o "jogo apropriado/ex-propriedade pela Indústria Cultural(...), torna-se uma retórica do jogo, quer dizer, jogo enquanto espetáculo para os outros, que é o jogo jogado pelos outros para mim (e visto por mim)" (p.20). Identificada com o modelo da sociedade industrializada/capitalista, esta nova forma de lazer assume o caráter de mercadoria, inserindo-se na cultura mundializada, como um dos seus elementos de maior valor de troca. A padronização imposta através das regras das diferentes modalidades representa uma linguagem universal, que proporciona o seu entendimento (e seu consumo) no mercado globalizado.

Certamente, não é nenhum exagero afirmarmos que, em vista da sua importância, o esporte passou a ser tema de interesse da economia mundial. Simson et Jennings (1992) explicam

3 Para efeito de entendimento, aqui desconsideramos as diferentes classificações de dimensões, âmbitos ou níveis para o esporte e o tomamos na perspectiva da totalidade, como um fenômeno cultural cuja face mais visível e, por isso, determinante é aquela espetacularizada e disponibilizada como bem cultural pela indústria da comunicação de massa

detalhadamente a associação dos organismos esportivos com as grandes redes de comunicação de massa, as maiores empresas de capital transnacional e até mesmo os governos dos países desenvolvidos. A profissionalização do marketing esportivo e as estratégias de inclusão e diversificação dos mercados consumidores puderam ser observados recentemente, durante as Olimpíadas de Atlanta (certamente não por coincidência), cidade-sede da Coca-Cola, patrocinadora de 135 comitês olímpicos nacionais e da FIFA.

Diante da importância assumida em escala mundial e retomando o entendimento de Festherstone e de Ortiz sobre a mundialização da cultura, podemos, ao menos preliminarmente, entender que o fenômeno social esporte vem se constituindo num dos segmentos da dimensão cultural que detém caráter mundial. Em outras palavras, significa dizer que se trata de uma cultura cujas influências não se limitam ao campo estrito da competição esportiva, mas permeiam as diversas dimensões da sociedade global. Daí resulta a geração de formas simbólicas comuns de estar-no-mundo, isto é, gostos, comportamentos e valores sociais semelhantes que, por sua padronização e aceitação, são legitimadores das ações empreendidas neste campo.

A já referida coexistência de identidades culturais locais e de aspectos da cultura mundializada, bem como o crescente processo de subsunção daquelas por esta, também pode ser percebida na construção/transmissão da cultura esportiva. Também por conta disto, incorpora-se à ela (cultura esportiva) conjunto de conceitos que relacionam o esporte a vários discursos descontextualizados e fragmentados do tipo: *esporte é saúde, esporte socializa, esporte reduz a agressividade, esporte recupera a auto-estima, esporte ajuda a formar identidade própria, esporte é educação, etc...* Ainda que não lhes caiba a responsabilidade pela produção destes chavões, os meios de comunicação de massa, certamente, estão entre os principais veiculadores destes entendimentos que, por seu reducionismo, podem levar à sacralização ou à satanização do esporte.

Sem a pretensão de aprofundar a análise destes limites já amplamente apontados, vamos nos deter um momento no primeiro: a controversa relação entre esporte e saúde. Via de regra, este conceito tem sido enfocado de maneira essencialmente funcionalista, no sentido de centrar no indivíduo a responsabilidade pela busca e manutenção da saúde, desconhecendo os fatores sócio-culturais e econômicos que são determinantes desta condição, além de revelar visão utilitária da prática esportiva como meio para fins outros (apagamento do lúdico pela esportivização do jogo). Na perspectiva da cultura esportiva hegemonicamente veiculada pela comunicação de massa, o que interessa é o momento imediato, ou seja, o espetáculo esportivo. A imagem vencedora de super-atletas e ídolos esportivos é associada ao conceito de corpo saudável, de padrão de saúde obtido através do esporte, modelo a ser venerado e copiado por todos os que praticam esporte e que imaginam alcançar, por seu intermédio, igual condição. Acima de tudo, desconsidera-se a característica extra-setorial da saúde, irresolutiva a partir de abordagens focais que busquem pontuar apenas um ou outro dos seus elementos constitutivos.

A integração do espetáculo esportivo à indústria da comunicação de massa, na perspectiva da sua mercadorização, embora não seja fenômeno recente, atualmente vem adquirindo contornos mais delineados. Os exemplos são os mais diversos. Da introdução da *publicidade virtual* pela rede Globo, que permite multiplicar a veiculação de logomarcas em diferentes praças retransmissoras do seu sinal, à fixação das competições em horários unicamente compatíveis com seu oferecimento pela televisão. Das alterações das regras de algumas modalidades para melhor se adequarem ao *formato* da televisão, à introdução de recursos eletrônicos no esporte para torná-lo ainda mais *espetacular*. Na medida em que é garantida a audiência ao espetáculo esportivo, as redes de comunicação de massa podem buscar maiores patrocínios que vêm incentivar o aperfeiçoamento técnico dos meios (a televisão) e da mensagem (o esporte-espetáculo).

Isto posto, podemos tentar esforço de síntese: a construção da cultura esportiva se deve à capacidade de espetacularização do esporte, sendo este processo, prioritariamente, determinado pela indústria da comunicação de massa. Vale dizer, a inserção do espectador-consumidor à cultura esportiva tem participação decisiva da mídia, que oferece este bem cultural na forma de mercadoria simbólica. Se assim é, a pergunta seguinte questiona quem seriam os responsáveis pela *qualidade* da inserção do cidadão à cultura esportiva? Dentre outras instituições sociais possíveis, entendemos que a Educação Física, enquanto campo do conhecimento que tem o esporte como um dos seus objetos de estudo e como principal conteúdo de sua intervenção prática, deve ser chamada a respondê-la.

III. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA ESPORTIVA

Nos estudos histórico-culturais do esporte moderno são várias as áreas das ciências humanas e sociais que se atêm na compreensão deste fenômeno. Da mesma forma, olhares biologizantes e psicologizantes são lançados para as práticas corporais competitivas, *prescrevendo e avaliando ações, normas e comportamentos*. A Educação Física tem se abastecido tanto daquelas quanto destes para programar suas intervenções na prática esportiva. Ainda que *seu campo de estudo/atuação não se limite ao esporte, não restam dúvidas que esta é a área através da qual temos, prioritariamente, nossa identificação profissional*. Entretanto, *via de regra, temos nos limitado ao ensino e à aplicação de técnicas, táticas e regulações de modalidades esportivas, enfatizando sua importância como profilaxia e tratamento para vários problemas, função essa que adere ao conceito de esporte, conforme vimos anteriormente*.

Parece-nos que a Educação Física tem dificuldades para perceber a complexidade do fenômeno esportivo na sociedade global, *suas relações com o estabelecimento de uma cultura esportiva que ajudamos a produzir/reproduzir, e também possibilidades de intervenção que não temos aproveitado convenientemente. Mesmo admitindo que, pelo processo de espetacularização do esporte, o principal veículo de difusão passou a ser a indústria da comunicação de massa, é preciso desenvolver estratégias para interagir com a mídia esportiva. As iniciativas neste sentido têm sido tímidas e polarizadas: ou aderimos incondicionalmente a ela, reproduzindo os sentidos e significados sociais com que vem constituindo a cultura esportiva, ou superestimamos o seu poder controlador, responsabilizando-a pela manipulação política, pela desarticulação social e por várias outras situações alienantes, cujo sentido é muito mais ideológico do que resultante de crítica social fundamentada. Quando não simplesmente a ignoramos, como se fosse possível separar na cultura esportiva, em que estamos imersos todos nós, as formas simbólicas produzidas pela comunicação de massa das atitudes e habilidades que julgamos ser nosso dever ensinar*.

Neste sentido, caberia à Educação Física *buscar formas de reflexão/intervenção nas suas diversas áreas de ação prática, a fim de levar seus alunos a inserirem-se na cultura esportiva de forma crítica. Sem aderir, nem negar ou, tampouco, desconhecer as influências determinantes da comunicação de massa na sua construção. Fundamentalmente, o papel da Educação Física deve ser o de esclarecer, produzindo cidadãos autônomos, com capacidade para se situar no interior desta cultura, de serem sujeitos na sua construção e no seu consumo. Este é o sentido da atitude crítica que defendemos para a Educação Física no trato pedagógico com a mídia esportiva. Uma atitude de questionar radicalmente o que está dado, não para negá-lo, senão para ter com ele postura emancipada. Sobre isto, voltaremos a refletir logo adiante*.

Ocorre que, para tanto, devem os profissionais de Educação Física desenvolverem, eles próprios, atitudes igualmente críticas e emancipadas. Defendemos aqui uma criticidade pelo conhecimento, que alie o saber-agir técnico-instrumental ao saber-agir comunicativo, na perspectiva habermasiana, para não seja produzida crítica vazia, inconsequente. Espaços privilegiados para isto, certamente, são os cursos de graduação e pós-graduação, além das políticas públicas de formação continuada em serviço, realizadas normalmente em convênio ou

com assessoria de Universidades. Na relação da Educação Física com a comunicação de massa, Carvalho et Hatje (1996) alertam que *“as escolas formadoras necessitam preparar seus alunos para posturas diferenciadas”*, mas que, *“antes disso, terão os professores formadores e as respectivas instituições em que trabalham, se prepararem para isto”* (p.262). É necessário, então, refletirmos a formação profissional em Educação Física. Que competências são necessárias para garantir intervenção com qualidade transformadora num mercado de trabalho que aumenta em abrangência e complexidade?

Na pressa em atender as demandas dos novos nichos de consumo (que não podem ser ignoradas), temos esquecido de priorizar aspecto pelo qual legitimamos nossa presença na Universidade: o conhecimento específico aliado à capacidade de, interagindo com os diferentes grupos sociais que compõem este mercado, contribuir para que se possa distinguir, na cultura esportiva, o essencial do supérfluo, o significativo do modismo passageiro, o que produz cidadania do que cria necessidades artificiais de consumo. No que se refere à questão específica da relação entre esporte e indústria da comunicação de massa, parece-nos que o quadro de estranhamento se evidencia. Prova disso é que na maioria das grades curriculares dos nossos cursos de graduação, especialmente os bacharelados - voltados para o chamado mercado alternativo ou emergente - encontramos disciplinas relacionadas ao marketing esportivo e de academias, enquanto que a compreensão da lógica da mídia esportiva, quando há, constitui-se tão somente em conteúdo do programa de alguma disciplina.

Especificamente na relação entre Educação Física e cultura esportiva *mediatizada* como campo de investigação, duas iniciativas importantes devem ser destacadas, sem desconhecer aqueles acadêmicos que a têm buscado isoladamente. A primeira é a criação de uma subárea de *Comunicação, Movimento e Mídia*, no programa de pós-graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria.

O segundo destaque é a ação colaborativa empreendida entre o Laboratório de Jornalismo da Unicamp (LABJOR) e o Departamento de Ciências do Esporte da Faculdade de Educação Física (DCE/FEF) daquela Universidade paulista, que já produziu Curso de Especialização em Jornalismo Esportivo (96/97), busca agora viabilizar a implementação de programa de pós-graduação em Comunicação e Esporte, além de eventos de menor duração (cursos de extensão, encontros técnicos, workshops e seminário internacional).

Ao lado disto, podemos citar ainda a criação de Grupos de Trabalho específicos, tanto na INTERCOM como no CBCE. Pensamos serem muito importantes estas e outras iniciativas que venham a ser desenvolvidas em tal sentido, desde que não se perca de vista a perspectiva de reflexão/intervenção na cultura esportiva através da Educação Física, cuja especificidade não deve se submeter à Comunicação Social, como aconteceu na sua relação recente com a Medicina.

Tarefas para uma Educação Física crítico-emancipatória

Para finalizar, é importante retornarmos à questão da atitude crítica que deve ser desenvolvida pela Educação Física a fim de permitir inserção igualmente crítica dos cidadãos na cultura esportiva. Para tanto, valemo-nos dos princípios que permeiam a *concepção crítico-emancipatória* sistematizada por Kunz (1994) e que servem de referência para uma série de ações pedagógicas do NEPEF/UFSC.

Esta concepção principia por revisitar o conceito iluminista do *esclarecimento*, que Kant definiu como o processo de emancipação que resulta da superação da ignorância e, principalmente, da incapacidade voluntária de pensar por conta própria. Vale dizer, é a passagem da condição de minoridade para a maioridade intelectual pela racionalidade, livrando-se das coerções externas e internas que se estabelecem pela acomodação auto-imposta, originada (e realimentada) pela ação dos *“tutores intelectuais”*, aqueles que pensam e decidem pelos não-emancipados. Nesta perspectiva, tornar-se crítico é emancipar-se pelo esclarecimento. Superando

o pessimismo dos primeiros frankfurtianos, para quem o esclarecimento foi apropriado pela razão instrumental da ciência positivista, tornando-se nova dominação do homem, Habermas (op.cit.) resgata o ideal da emancipação humana, como resultante da combinação entre o interesse pelo conhecimento técnico, que permite ao homem satisfazer suas necessidades de ordem prática, e o interesse na ação comunicativa, através da qual os homens relacionam-se entre si e estabelecem entendimentos mútuos.

Assim, é na perspectiva de uma concepção crítico-emancipatória para a Educação Física que sugerimos pensar nossa intervenção na cultura esportiva. Conhecimento técnico sobre as diferentes competências para o esporte deve ser ensinado/aprendido em comunhão com o interesse comunicativo, ou seja, a capacidade de se estabelecerem compreensões esclarecidas sobre o fenômeno esportivo, no sentido da emancipação. Isto implica em perceber como se configuram os diversos projetos sociais para o esporte, através da indústria cultural, a fim de proporcionarmos aos nossos alunos a sua inserção crítica e emancipada na cultura esportiva. Em outras palavras, pode-se dizer: instrumentalização técnica e comunicativa dos cidadãos sob nossa responsabilidade pedagógica para que se tornem consumidores esclarecidos e, por isso, seletivos dos bens culturais relativos ao esporte disponibilizados pelos meios de comunicação de massa. Tarefa para uma Educação Física que se faça emancipadora numa sociedade em processo de globalização.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, Theodor et HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Televisão, consciência e indústria cultural*. In: Cohn, Gabriel (org.) *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1971.
- CARVALHO, Sérgio et HATJE, Marli. Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para a educação física e a comunicação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 17 (3) : 260-265, maio, 1996.
- FEATHERSTONE, Mike . *Cultura global: introdução*. In: _____ (org.) . *Cultura global, nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, UNIJUÍ, 1994.
- MORAES, Dênis de. A dialética das mídias globais. In: _____ (org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande, Letra Livre, 1997.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- PERUZZOLO, Adair Caetano. A espetacularização do esporte: o jogo da linguagem dos meios de massa. *Kinesis*, Santa Maria, n.7 : 11-29, jul., 1991.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. Lisboa, Presença, 1994.
- SIMSON, Vyv et JENNINGS, Andrew. *Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas olimpíadas modernas*. São Paulo, Best Seller/Círculo do Livro, 1992.
- THOMPSON, John. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GTT.3.12. AS RAZÕES DA PROCURA PELO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS. LEITURA SOBRE OS INGRESSOS - ESEF-UPE.

José Nildo Alves Caú*.
Iris N. Libonati**

Resumo: Esporte na escola e não esporte da escola, (BRACHT, 1991). Se analisarmos as aulas de educação física onde o esporte escolar é iniciado e desenvolvido veremos que a idéia da aprendizagem do esporte, enquanto aprendizagem das técnicas esportivas, predomina na mesma. Com isso a espetacularização dos esportes ,vem influenciar a sociedade, e mostrar-se como fatores primordiais dentro das análises dessa pesquisa. Buscando assim o reconhecimento através do resgate histórico da educação física, que evidencia uma certa alienação da sociedade quanto as crescentes práticas esportivas, portanto como eixo da pesquisa com relação uma leitura sobre os ingressos ESEF-UPE, 95. Para desenvolvermos uma pedagogia esportiva com alguma força transformadora, tomaremos como ponto de partida OLIVEIRA, 1993, que lembra a educação física apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode e deve oferecer a oportunidade para a formação do homem consciente, crítico e sensível a realidade que o envolve.

* Graduando da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco,.

** Professora Orientadora. Mestra da Escola Superior de Educação Física, da Universidade de Pernambuco.

Endereço: Rua Prudente de Moraes, 274 - Bairro: Hipodromo - Recife - PE. Cep: 52041-730
Fone: (recado) (081)222-1807 ou 241-5872

GTT.3.13. GINÁSTICA: CONTEÚDO DE REFLEXÃO E A PRÁTICA EM GRUPO

Raquel Andrezzo*

Resumo: A partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no ano de 1995, na UFSC – como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Educação Física – cujo objetivo foi o de analisar a conceituação de ginástica, exercício físico e atividade física; a influência dos meios de comunicação na Ginástica, bem como sua associação com o estresse do dia-a-dia, instigou-me a buscar na prática da ginástica através de um grupo de mulheres (limitando-me no item que diz respeito a questão da influência dos meios de comunicação), dismistificar a visão de corpo padrão que a mídia diariamente passa através de revistas, vídeos, moda, vestuário, comerciais de TV, novelas etc., o que limita o entendimento mais amplo da ginástica. Tal estudo se caracteriza como de campo e acontece no Clube Alvorada, na cidade de Criciúma/SC. O grupo é bem numeroso e a idade varia entre 13 e 53 anos. O trabalho em grupo está sendo realizado deste fevereiro de 97, e ainda não pude chegar a uma conclusão, visto que, é muito difícil mudar de imediato o entendimento de corpo, ginástica, de saúde imposto pela mídia e consequentemente pela sociedade.

*Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: Rua João Meller, 111 - Santa Augusta - Criciúma - SC - Cep.: 88805-190

GTT.4.1 - CONVALIDAR UMA DISSERTAÇÃO: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Marcelo Tavares*

Alexsandro Britto, Maria Verônica Arrôxa,

Valdir Alves e Vilde Menezes**

Resumo: O presente estudo tem como objetivo convalidar a dissertação "O ensino do jogo na Escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física" (Tavares, 1994), durante o Estágio Supervisionado da Prática de Ensino II – 96.2 – ESEF – UPE com os discentes da 7ª série da Escola do Recife. Metodologicamente utilizamos a observação participante (Ludke & André, 1986), procurando evidenciar três categorias mencionadas na referida dissertação: Planejamento Participativo; Pesquisa Escolar e Avaliação Interativa. No decorrer da experiência, os alunos responderam satisfatoriamente a Prática Pedagógica metodologicamente proposta, participando ativamente dos conteúdos durante as aulas. A constatação destes dados, aponta aproximações para a convalidação da dissertação em estudo. Neste sentido, estamos contribuindo para a Formação do Homem – sujeito de sua própria História - mais crítico e interventor da realidade em que vive.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo relatar a experiência realizada com um grupo de pesquisadores da ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA da UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, no período de agosto a dezembro de 1996, o qual tratou de convalidar a dissertação de mestrado "O Ensino do jogo na Escola: Uma Abordagem Metodológica para a Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física" (Tavares, 1994). A convalidação de tal dissertação é importante na medida em que ela cria a perspectiva de inserir-se no campo da Educação Física enquanto uma alternativa metodológica concreta para o ensino do jogo nas aulas de Educação Física, que tem tido influências militares e esportivizadas (Bracht, 1987). Essas práticas, além de ter conotações ideológicas concretas das elites dominantes, são por essência excludentes. O que Tavares (1994) aponta em contradição ao atual sistema estabelecido, é exatamente a possibilidade de qualificação do ensino, sobretudo articulada a uma perspectiva democrática e emancipatória do ensino da Educação Física na escola.

A pesquisa foi desenvolvida e sistematizada durante o próprio estágio supervisionado naquela escola, que apontou resultados favoráveis junto ao grupo envolvido na referida pesquisa (crianças e jovens da 7ª série da Escola do Recife – UPE; 04 estagiários e o professor da disciplina Prática de Ensino II).

No decorrer deste texto, evidenciaremos os caminhos metodológicos traçados pelos pesquisadores, no que se refere aos dados coletados da realidade vivida durante o semestre, para as análises e conclusões deste estudo.

A CONVALIDAÇÃO DA DISSERTAÇÃO "A ESCOLA DO RECIFE – UPE: A EXPERIÊNCIA"

As atividades foram desenvolvidas junto a um grupo de alunos da 7ª série do 1º grau, composto por 52 alunos de ambos os sexos, da Escola do Recife da Universidade de Pernambuco, com idade entre 12 e 15 anos.

*MS. Educação - UFPE; Professor da ESEF/UPE - Centro de Estudos em Educação Física e Esporte/Laboratório de Ciências Humanas.

**Professores de Educação Física - Pós-Graduandos em Educação Física Escolar - ESEF/UPE

Essas atividades ocorreram após o estudo e debate de referências bibliográficas que apontam para um ensino de qualidade e uma relação dialética professor-aluno, sob uma perspectiva democrática e emancipatória, representadas no planejamento participativo, avaliação interativa e pesquisa escolar.

Explicando melhor as categorias em defesa, entendemos por *planejamento participativo* a ação que traz em seu bôjo a perspectiva de co-responsabilidade do fazer coletivo na escola, a fim de que o resultado dessa aprendizagem social possa ser vivenciada fora dos muros da escola de modo que o fazer coletivo esteja enfatizado e assumido pelo conjunto da sociedade, demonstrando assim a sua intencionalidade político-pedagógica.

A avaliação interativa, é exatamente o ápice do desfecho da relação professor-aluno, onde estes apoiados e norteados pelo planejamento participativo, identificam sua aproximação ou distanciamento dos objetivos propostos e assumidos coletivamente. Vale ressaltar que essa relação não é estabelecida de forma mecânica, pois a dinâmica oferecida pelos dados da realidade emergente, conduz os envolvidos a utilização, permanente, do diálogo.

Por sua vez, a pesquisa escolar é de extrema importância, na medida em que os alunos são levados a produção de conhecimentos, *reflexão acerca do conhecimento produzido*, entre outros elementos de igual valor.

No início do processo, nos utilizamos de algumas dinâmicas de grupo, que nos possibilitou verificar o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo programático proposto no programa de ensino para a 7ª série.

Desta forma, vários jogos foram montados para que os alunos vivenciassem, de acordo com os conteúdos da proposta de programa de escola. Simultaneamente, cabia aos professores (professor/supervisor e alunos mestres) a observação e anotações quanto ao nível de aproximação ou distanciamento dos jogos que estavam contidos no programa: futsal, voleibol, basquete, handebol e atletismo.

Além disso provocamos discussões tendo em vista obter mais informações para melhor *consubstanciar aquilo que seria a nossa proposta de trabalho junto aos alunos*. Por último, utilizamos mais um instrumento que nos deu a confirmação daquilo que verificamos tanto nos jogos que armamos estrategicamente, quanto nas discussões provocadas que foi o *déficit* apresentado em relação ao conhecimento do *handebol* bem como do *atletismo*. Este critério foi o que utilizamos para a defesa da nossa proposta de trabalho, ou seja: *déficit* apresentado pelos alunos em relação a determinados conteúdos da disciplina Educação Física, da escola acima mencionada.

Entendemos que a escola é um local privilegiado de apreensão do conhecimento e que por isso não é correto que os alunos não tenham acesso a determinadas informações por conveniência ou por incompetência dos seus professores. Visando um ensino de qualidade, privilegiamos os conhecimentos que os alunos ainda não tiveram acesso ou apresentaram um maior grau de dificuldades.

É bom que tenhamos claro que a perspectiva de planejamento participativo não nos remete ao assembleísmo (Alencastro s.d.) e sim, a possibilidade concreta dos envolvidos no processo, *poderem juntos, refletir e encaminhar os seus problemas*.

Assim, após todo esse processo, apresentamos aos alunos de forma consultiva, a nossa proposta de ação, argumentando o dado da realidade que estava relacionado com o *déficit* apresentado anteriormente.

Inicialmente os alunos esboçaram muita resistência, pois para eles naquele momento, o ideal seria trabalhar o que já se sabia, contradizendo a nossa perspectiva inicialmente esboçada.

Como se trata de participação dentro do processo de elaboração do planejamento, e entendemos que não poderíamos cair no processo de votação e sim de conhecimento, ambos os

grupos, professor (es) e alunos se propuseram naquele momento, a refletir e fundamentar as suas respectivas propostas.

Fica evidente que nesse momento a participação no processo decisório é importante para que o desenvolvimento do processo se dê de forma integrada e co-conduzida, e que o professor não precisa ficar inseguro quanto às inquietações apresentadas pelos alunos, o que é preciso e imprescindível que ocorra é o “diálogo”. Essa categoria tem função destacada dentro da aprendizagem social estabelecida por esse tipo de postura político-pedagógica.

É preciso também esclarecer, que a relação não é de “*laisse faire*”, o professor deve defender a sua visão de mundo, materializada na sua postura, bem como na sua atitude político-pedagógica.

Dessa forma, cabe ao professor além de estimular as discussões, defender as suas propostas, por estas estarem articuladas a um conhecimento sistematizado, se assim não o fosse, possivelmente não haveria necessidade de professor.

Ficou evidenciado desse modo, que o que estava regendo os alunos de uma certa forma, era uma atitude um tanto quanto corporativa e do entendimento que esses tinham da Educação Física enquanto disciplina, que só serve para “jogar”, colocamos para o grupo o dado da realidade, bem como o papel da Escola e da Educação Física.

Feito isso, ficou acordado que deveríamos trabalhar nas duas unidades de ensino o *déficit* de conteúdo apresentado por estes e já mencionados anteriormente.

Nas aulas, a alegria, a participação estiveram sempre presentes, os trabalho de grupo, as apresentações de seminários, a construção de jogos bem como a pesquisa escolar, foi a estratégia utilizada para a elevação da qualidade, no processo de ensino e aprendizagem.

O trato metodológico encaminhado, lidava sempre com o dado da realidade do aluno e do seu contexto, evitaram-se as divagações e reforçou-se a problematização.

Toda essa relação, articulada de forma consistente e com a flexibilização inerente ao planejamento participativo, bem como a avaliação interativa que acontecia sempre e durante o desenvolvimento da aula e a pesquisa escolar que insere o aluno dentro de um contexto mais amplo de aprendizagem.

A avaliação interativa, materializava-se dentro do processo, quando no início de cada aula um aluno era convidado a resgatar para o grande grupo a aula anterior, assim como ao término desta um outro avaliava a aula vivenciada, no que normalmente era acompanhado pelos demais, é importante ressaltarmos também a auto-avaliação presente nesses momentos de avaliação, onde os alunos abordavam os seus níveis de aprendizagem, dentro de um processo estabelecido, constituindo assim momentos extremamente importante, para que os alunos se percebessem enquanto agentes do processo durante todo o tempo, sem que com isso, fosse confundido os papéis estabelecidos entre professores e alunos.

Essas experiências, além de convalidar efetivamente a dissertação de mestrado: O Ensino do Jogo na Escola, uma Abordagem Metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física (Tavares, 1994) ainda pode ser extrapolada para outras escolas, onde os professores estavam inseridos, em outros estágios supervisionados: Escola: Rochael de Medeiros e Barbosa Lima.

Essas extrapolações a que nos referimos, podem ser verificadas por um vídeo que produzimos para o V Encontro Pernambucano de Pesquisa em Educação Física e esportes, que traz alguns relatos de experiência, monografias de conclusão de curso, assim como outros relatos de experiência, que abordaram a questão do ensino do jogo na Escola.

É fundamental entender a relevância que a disciplina Prática de Ensino II e todo subsídio teórico nos mostrou para a necessidade da produção de conhecimento, entendendo que esta é a mola propulsora para o próximo milênio, e da necessidade de extrapolação destes

conhecimentos, tanto para nós (alunos-mestres) para além dos muros universitários, quanto para o nosso grupo de trabalho (nossos alunos) para além da Escola.

Desta forma, descrevemos a seguir a efetiva extrapolação desta experiência.

Da Efetiva Extrapolação da Experiência na Sala de Aula da Disciplina Prática de Ensino II

A disciplina foi iniciada a partir de um plano de ação que possibilitou uma tomada de decisão quando da definição de seus conteúdos. Esta experiência encontra-se relatada na monografia “A Formação Profissional no Curso de Licenciatura da ESEF – UPE” da acadêmica Isadora Garcia, a qual foi aluna da disciplina e orientanda do professor da disciplina. Ela ratifica em seu estudo a presença sistemática, na ação pedagógica professor e alunos, das três categorias defendidas em tese pelo autor da dissertação em convalidação (planejamento participativo, pesquisa escolar e avaliação interativa).

Destaca-se ainda a leitura, além de várias outras, por toda turma, da dissertação acima mencionada, essa estratégia, possibilitou o conhecimento por todos das categorias e objeto defendido na referida dissertação, contribuindo para alicerçar a prática pedagógica da Educação Física nas escolas durante os estágios supervisionados da ESEF-UPE. Não podemos desconsiderar uma outra monografia, do acadêmico Jason Campêlo, orientada pelo mesmo professor, intitulada: Os Conteúdos nas Aulas de Educação Física: uma experiência com discentes da 5ª série do 1º grau.

Esta experiência só ratifica a vivência de uma prática pedagógica mais concreta e mais próxima da realidade. Estas são algumas dentre as várias experiências vividas junto aos estudantes, no decorrer desta disciplina, que na avaliação do final da disciplina, os estudantes em auto-avaliação apontaram verdadeiro crescimento político-pedagógico no trato com o ensino do jogo nas aulas de Educação Física, contribuindo assim para a melhoria da qualidade das nossas aulas de Educação Física.

Extrapolação da Experiência em Eventos Científicos

A riqueza teórico-metodológica da experiência vivida pelos alunos (não apenas os 04 diretamente envolvidos na pesquisa, mas também todos os alunos da turma), contribuiu para a participação, como apresentadores de temas livres no V Encontro de Pesquisa da ESEF – UPE, bem como outros subsequentes: EREEF, ENEEF, CONBRACE.

Identificamos aí dois grandes elementos que precisam ser evidenciados, o primeiro é o fato de toda uma turma apresentar vários temas livres em um evento científico, demonstrando dessa forma claramente o nível de maturidade intelectual a que chegou a turma. E o segundo elemento ocorre por tabela no momento em que toda uma turma dá contribuições a nível nacional e internacional ao debate em torno da Educação Física.

Desse modo, fica convalidada a dissertação de mestrado: “Inovações metodológicas para a prática pedagógica dos professores de Educação Física” (Tavares, 1994), tendo em vista a pertinência político-pedagógica defendida na referida dissertação onde as contribuições vivenciadas pelos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem bem como a sua extrapolação para outras escolas e, sobretudo, sua extrapolação científica, não deixou dúvida acerca de sua importância para a escola bem como para o debate acerca da Educação Física, passando a ser efetivamente uma alternativa metodológica para o ensino do jogo na escola.

Referências Bibliográficas:

BRACHT, Valter. Esporte - Estado - Sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 10, n. 2, 1989.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação...** São Paulo: EPU, 1986.

TAVARES, Marcelo. Uma experiência interdisciplinar nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 3, p. 51-54, 1995.

_____. **O Ensino do Jogo na Escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife, 1994. UFPE - Dissertação de Mestrado.

_____. Jogos Populares: uma alternativa pedagógica para aulas de Educação Física. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 9, n. 2, 1991.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

Endereço: Rua Frei Jaboatão, 280/204 - Bl. P - Torre - Recife-PE. CEP: 50710-040

E-Mail: mmelo@upe.br

GTT.4.2. AS ORIGENS CULTURAIS DO MUNDO LÚDICO DO JOGO: UMA FORMA DE DESPERTAR A IDENTIDADE SOCIAL NO ÂMBITO DA ESCOLA.

Jean da Silva Menezes*
Tereza França**

Resumo: O presente projeto, enquanto linha de pesquisa, é um desdobramento do Projeto de Ensino-Pesquisa-Ação: A prática pedagógica da Educação Física no processo de formação acadêmica: construindo diretrizes para um ensino de qualidade para todos - Disciplina Recreação-NEL-LOEDEFE-DEF-UFPE. Caracteriza-se como Pesquisa-Ação, THOLLENT(1985), objetivando o conhecimento no âmbito do Lazer, a partir da temática jogo, enfocando sua origem cultural. A metodologia caracteriza-se por processos argumentativos, a partir de explicações e interpretações do fenômeno - Prática Pedagógica no âmbito do Lazer - seus elementos constitutivos e a possibilidade de materializar habilidades básicas para o ensino de qualidade: trato com o conhecimento, relação de poder e comunicação e linguagem, preocupando-se com o fazer educativo respaldado por uma atitude reflexiva permanente, propondo práticas lúdico-reflexivas forjando sujeitos prático-reflexivos.

Cabe a escola, no atual contexto social, tratar o conhecimento de forma crítica e participativa, resgatando o sentido e significado dos conteúdos abordados, a partir de seus componentes curriculares - as disciplinas.

Neste sentido, a Educação Física, enquanto disciplina curricular, tem papel determinante, devendo buscar materializar, através da intervenção pedagógica, uma referência teórico-crítica e consistente.

Entendendo o jogo como um dos conteúdos da referida disciplina, que poderá ser explorado para a construção do conhecimento de qualidade na esfera da cultura corporal esportiva, objetivando forjar sujeitos crítico-reflexivos, consideramos de fundamental importância a superação da visão que o sustenta carregado da influência competitivista, que baseia-se na concepção comportamentalista, a qual reduz os objetivos de ensino do jogo ao campo esportivo, prevalecendo a iniciação esportiva prematura, na busca de talentos e campeões infantis.

Tal superação é um frequente desafio para os estudiosos que propõem tratar o conteúdo jogo com base numa metodologia que ponha o aluno em contato com os elementos que constituem o mundo no qual está inserido. Com isto há o rompimento com práticas que impõem regras predeterminadas, rígidas e disciplinadoras, conhecimentos técnicos e táticos que rompem com o faz-de-conta, com o lúdico e com a alegria do jogar. Estudos, dentre os mais recentes podemos destacar: BRACHT(1992); FREIRE(1992); MARCELLINO(1990); TAVARES(1994); destacam que o ensino do jogo deve assegurar uma aprendizagem que resgate a história cultural, o lúdico e o significado humano e social do jogo, garantindo à criança uma prática contextualizada, com origem, fantasia, prazer, alegria, sentido e significado para sua formação, enquanto construtor e produtor deste saber.

Desta feita, o jogo causa prazer e alegria, atendendo as necessidades dos alunos, precisamente à necessidade de "ação". Como afirmam os estudiosos, acima destacados, "para

*Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. Bolsista MEC-PROACAD-UFPE de Iniciação à Docência. Membro-Pesquisador/Assessor Acadêmico do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE-UFPE.

**Professora Orientadora. Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE.

entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação"¹. Neste sentido, é fundamental resgatar a cultura do mundo vivido pelo aluno, de forma lúdica, trazendo para as aulas diferentes situações de ensino, onde os jogos tornam-se significativos para a identidade cultural e para a compreensão social.

Buscando assegurar tais perspectivas, o presente projeto de pesquisa é desenvolvido junto aos alunos do Projeto Trabalhadores em Educação-Cooperativa Nossa Escola, localizada no bairro do Engenho do Meio-Recife/PE, nas aulas de Educação Física, dois dias por semana, com duração de uma hora para cada aula.

As aulas são desenvolvidas nas dependências da própria escola e eventualmente nas dependências do Departamento de Educação Física da UFPE.

Enquanto linha de pesquisa é um desdobramento do Projeto de Ensino-Pesquisa-Ação - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: CONSTRUINDO DIRETRIZES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS - NEL-LOEDEFE-DEF-CCS-UFPE, Disciplina Recreação 2. Caracteriza-se, segundo THIOLENT(1985), como pesquisa-ação que objetiva a investigação e o desenvolvimento do conhecimento no âmbito do Lazer, buscando garantir espaços nas aulas de Educação Física para discutir, criticar, construir, desenvolver formas de vivenciar o jogo a partir da realidade social e cultural dos alunos, como também, a preocupação com o coletivo social e com as transformações impostas ao nosso tempo.

Para tanto, a abordagem metodológica do ensino observará características próprias dos processos argumentativos, presentes nas explicações e interpretações do fenômeno observado - Prática Pedagógica -, a luz do planejamento participativo seus elementos constitutivos e a possibilidade de materializar habilidades básicas para o ensino de qualidade, a saber: o trato com o conhecimento, a relação de poder e a comunicação e linguagem, com a preocupação em manter o fazer educativo respaldado por uma atitude reflexiva permanente, propondo uma nova relação no fazer educativo, que passa a ser visto como prática lúdico-reflexiva.

A partir da temática Jogo, desenvolvemos estratégias que permitam a participação dos alunos, resgate a essência cultural do ato educativo jogar, prevalecendo o lúdico-criativo da ação motora, ampliando o tempo pedagógico necessário para novas aprendizagens. Pretende-se com este estudo, considerando os estudos já existentes na área, trazer contribuições que apontem para possibilidades metodológicas do ensino do jogo a partir de ações transformadoras, comprometidas com o projeto social superador, superando com os propósitos do projeto capitalista, no qual o jogo é praticado como estratégia de discriminação social, dando ênfase aos interesses da ideologia dominante, onde a competição é sempre valorizada no sentido de eliminar o mais fraco, priorizando as regras do poder dominante.

Assumir tal compromisso, tendo como meio de construção do conhecimento o jogo, significa tratar, metodologicamente, o ensino do jogo na escola considerando o cotidiano dos alunos, enfatizando a história cultural deste conteúdo com práticas prazerosas, alegres e eminentemente lúdicas. Significa então, que tratamos as origens culturais do mundo lúdico do jogo enquanto possibilidade e forma de despertar a identidade social no cotidiano escolar.

Destacando-se, assim, o fenômeno lúdico e sua relevância a partir da expressão corporal como linguagem e seu desenvolvimento no cotidiano da escola e suas experiências significativas.

Segundo PENIN(1989), a medida em que consideramos o cotidiano dos alunos, suas raízes culturais, o confronto com o cotidiano escolar e o cotidiano em que elas vivem, possibilitamos um novo pensar e agir frente aos desafios, que se colocam no interior social.

¹ A respeito destas afirmações destacamos as relevantes contribuições do Coletivo de Autores, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, Cortez, 1992.

Desta feita, para repensar o trato com o conhecimento, a relação de poder e a comunicação e linguagem, nas aulas de Educação Física, na abordagem do conteúdo jogo, torna-se necessário materializar propostas fundamentadas numa concepção dialética, participativa, onde a co-educação, a pesquisa, a cultura, são categorias permanentes da ação pedagógica. Para tal durante as aulas utilizamos, enquanto matriz metodológica de ensino, a proposição do COLETIVO DE AUTORES(1992), a pedagogia crítico-superadora, que apresenta elementos superadores no sentido da emancipação humana, trabalhando categorias básicas como o planejamento participativo, a pesquisa e a avaliação.

Tais categorias estruturam o processo pedagógico, constituindo-se significativamente a configuração do ensino, estabelecendo a organização do pensamento dos alunos sobre o conteúdo jogo, onde o conhecimento é tratado a partir da constatação, compreensão, interpretação, explicação e extrapolação do fenômeno estudado, vivenciando jogos que impliquem no reconhecimento de si mesmo, das possibilidades da própria ação, do reconhecimento dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem, descobrir possibilidades de ação com materiais/objetos e as relações destes com a natureza, partindo da origem destes jogos.

Para elaboração do planejamento tomamos por base o projeto político pedagógico da escola, numa perspectiva interdisciplinar, onde para cada unidade metodológica os conteúdos das disciplinas são definidos considerando a temática central estabelecida pelo coletivo escolar.

Em relação ao planejamento participativo, é importante ressaltar o envolvimento dos alunos, no processo decisório de ensino, desde o primeiro dia de aula. A partir da problematização desenvolvida pelo professor, todos os alunos participam efetivamente das decisões, onde coletivamente, definimos objetivos e elegemos os jogos a serem vivenciados/pesquisados, materializando-se o cronograma letivo e as formas de construção destes jogos.

Em relação a pesquisa, a cada jogo tratado nas aulas, os alunos investigam sua origem, suas diferentes formas e como são conhecidos e/ou reconhecidos em diferentes bairros/cidades/estados/países. A pesquisa possibilita, também o processo de interação e integração entre escola-comunidade-família.

Quanto a avaliação os critérios são definidos, no momento do planejamento, as formas de verificarmos o processo de ensino-aprendizagem e o grau de aproximação e/ou distanciamento dos objetivos estabelecidos.

Ao desenvolver o estudo sobre "AS ORIGENS CULTURAIS DO MUNDO LÚDICO DO JOGO: uma forma de despertar a identidade social no âmbito da escola" pretendemos contribuir, com o debate nacional sobre as diretrizes curriculares - proposições pedagógicas - para o ensino fundamental e médio, como também, trazer contribuições para o repensar sobre as questões curriculares para o processo de formação de profissionais de Educação Física & Esporte.

Essas diretrizes - novas hipóteses superadoras -, uma vez compartilhadas, criticadas, socializadas, deverão beneficiar a Rede de Escolas do Estado de Pernambuco e contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, científicas, técnicas, morais, éticas e políticas, exigidas no desempenho das funções sociais de um profissional de Educação Física, numa perspectiva da interdisciplinaridade, elaboradas coletivamente, devendo indicar saltos qualitativos.

Referencial Bibliográfico:

- AUSTIN, J. Quando dizer é fazer. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. SP:Cortez, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- ARAÚJO, Vânia C. de. O jogo no contexto da educação psicomotora. SP: Cortez, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre : Magister, 1992.
- BRUNS, Heloisa T.(Org.) Conversando sobre o corpo. 2ª. ed., Campinas/SP: Papyrus, 1986.
- CASTELLANI FILHO. Educação Física no Brasil: Campinas: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. SP: Cortez, 1992.
- FRANÇA, Tereza Luiza de. A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de licenciatura em educação física e técnico em desportos da Universidade Federal de Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995
- _____. Tereza Luiza de, (Coord.) Proposta de ações educativas para a pré-escola no âmbito do lazer. In: Projeto para o ensino na pré-escola Campo do Banco - PCR. Recife : UFPE-PCR, 1993. (mimeo)
- _____. Educação Física: Aprendendo Educação Física na Escola de Olinda. In: Olinda Fonte de Aprendizagem - Uma proposta em Construção. Governo de Olinda/Secretaria de Educação/Diretoria Educação Escolar, dez/1996.
- _____. A disciplina recreação no processo de construção coletiva do saber: a prática pedagógica no ensino superior. In. Revista Motrivivência - Educação Física: teoria & prática. Ano 07, nº. 08, Dez. 1995.pág.187-97.
- FREIRE, João Batista. Da criança, do brinquedo, e do esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 299-307, 1992.
- FREIRE, Paulo. Conscientização - teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª. ed., São Paulo: Moraes, 1980.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. Campinas - SP: Papyrus, 1987
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas-SP: Papyrus,1990.
- _____. (Org.) Lazer: formação e atuação profissional. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? Campinas: FEF-UNICAMP, s/d.(mimeo)
- _____. A sala de aula como espaço para o "jogo do saber". In. MORAIS, Regis. Sala de Aula: que espaço é esse?. 7a ed., Campinas-SP: Papyrus.
- PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989.
- SEC.Municipal de BH. O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas. B.H. 1995.
- SILVA, Maurício Roberto.(Org.) Iniciação à pesquisa científica em Lazer no âmbito da Disciplina Recreação. Aracajú : UFS, CCBS/Depto. de Educação Física, 1993.
- TAFFAREL, Celi N. Z., ESCOBAR, Micheli Ortega & FRANÇA, Tereza Luiza de. Construção do tempo pedagógico para a construção-estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esporte. In: Revista Motrivivência, Ano 7, nº.8, 1995.
- TAVARES, Marcelo. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife, 1994, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 1994.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 3ª. ed., São Paulo : Cortez, 1986.
- TRIVINOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:. SP: Atlas, 1987.

- VALENTE, Márcia Chaves. A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em Universidades do Nordeste do Brasil. Campinas, 1993, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1993.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 2ª. ed., Campinas,SP : Papyrus, 1996.

Endereço:

**Jean da Silva Menezes. Rua Checoslováquia, 800, Pau Amarelo, Paulista-PE
CEP: 53537-000 - Fone: (081) 9614485.**

Tereza França.

Rua Sebastião A. Salazar,132, CDU, Recife-PE. - CEP: 50741-370

GTT.4.3. A RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO: DOMINAÇÃO OU ...?

Janísio Xavier de Souza*

Resumo: Sobre a relação entre as crianças e adultos, quando do planejamento, execução de atividades, temos que levar em consideração os seguintes aspectos: a) a criança enquanto produtora de cultura; b) a necessidade do espaço para a produção de uma "cultura infantil"; c) o adulto como mediador do patrimônio cultural.

1. A CRIANÇA ENQUANTO PRODUTORA DE CULTURA

Edmir Perroti (in Zilberman, 1990, p. 12), no artigo intitulado: A criança e a produção cultural, propõe que: "Normalmente estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva etária que a considera como um organismo em formação por excelência".

Segundo Perroti, essa concepção poderia não ter mais importância se nela não existisse implícita uma idéia evolucionista, a de progresso que vê a criança como ser incompleto que se define em função de algo que é evoluído, completo: o adulto. O autor denomina essa visão de **ADULTOCÊNTRICA** onde, temos o adulto ser completo e a criança alguma coisa imperfeita, que necessita ser lapidada, educada; onde a lapidação será feita segundos critérios fixados pelo adulto. Para Perroti, essa visão é redutora, onde a criança é apenas um "vir-a-ser", um futuro adulto (p. 12)

Sobre essa visão "**ADULTOCÊNTRICA**", argumenta que:

*"Nossa organização social é de tal modo "**ADULTOCÊNTRICA**", que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm o risco de repetindo a organização social situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo." (ibid, 18)*

Em relação a categorização rígida que separa um adulto (ativo) de uma criança (ser passiva), Perroti, afirma que, essa responde antes a uma caracterização do sistema de produção que a uma caracterização do sistema de produção que a uma característica intrínseca dos seres humanos. Para Edmir Perroti: "É o modo de produção que determina em última instância a possibilidade e, além disso, o reconhecimento da participação de um segmento no todo social e, em consequência, a não participação de outros; a atividade de uns, a passividade de outros. Daí que essa oposição ativo/passivo, referindo-se à criança e ao adulto, é histórica e não natural." (ibid, p. 19)

Para Edmir Perroti não seria somente as crianças, mas todas as categorias que, por razão ou outra não se ajustam total ou parcialmente ao sistema produtivo: "loucos, deficientes físicos, artistas, rebeldes". (ibid, p. 19)

Considerando a criança como produtora de cultura, afirma que:

"... a criança não é um ser passivo culturalmente. Ela cria cultura, ainda que seu trabalho não seja reconhecido pelos adultos, uma vez que, como vimos, na sociedade capitalista somente os que produzem e reproduzem o sistema econômico são passíveis de reconhecimento, de identificação." (ibid, p. 22)

A sociedade burguesa instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas, desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a

* Mestrando da FEF-UNICAMP. membro do Grupo de Pesquisa. Lazer e Educação.

criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura. (MARCELLINO, 1989, p. 55)

Para o autor, o que se observa é que a produção cultural da criança é substituída, cada vez mais, por uma produção cultural para a criança, que a considera apenas como consumidor potencial. (MARCELLINO, 1996, p. 36)

O sociólogo Nelson Marcellino ressalta que o aniquilamento da cultura da criança, enquanto produto e principalmente como processo e propõe AS TROCAS CULTURAIS, que segundo o autor, visariam o enriquecimento de toda uma sociedade. (ibid, p. 59 e 60)

2. A FALTA DE ESPAÇO PARA PRODUÇÃO DE UMA "CULTURA INFANTIL"

"Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades ainda que por razões diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtores de uma "cultura infantil", e isso independente de sexo, ou de classes sociais". (MARCELLINO, 1996, p. 55)

Edmir Perroti (ibid, p. 22 a 24) baseado em estudos dos sociólogos Octávio Ianni e Florestan Fernandes, observa a substituição que ocorre do real para o simbólico, de uma falta de criação cultural da própria criança por uma produção cultural para a criança:

"F. Fernandes observou, em sua pesquisa, processo de desintegração de grupos infantis motivados pelo avanço da cidade. Isso significa que a vida dos grupos infantis está em estreita relação com o espaço-livre. Isso significa que não se pode roubar das crianças o espaço, oferecendo-lhes em troca produção cultural feita por terceiros." (ibid, p. 25)

Para Edmir Perroti, tal perda não é substituível por nenhum tipo de produção cultural, por melhor que está seja. (ibid, p. 25)

A arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, p. 11) denuncia a dominação exercida pelos adultos em relação ao espaço da criança; afirma que: *"A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos e em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação."*

Onde:

"A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, ou pessoas que dominam o saber, e portanto, o poder."

O ESPAÇO, nesse processo, entra como mais um elemento ativo de condicionamento da criança para o futuro adulto, conforme o padrão desejado pelo adulto, onde MAYUMI afirma que:

"...Porque os grupos que detêm o poder na sociedade sabem da potencialidade do ato autônomo e criativo na apropriação do espaço-ambiente, reprimem-se as iniciativas: os espaços por eles definidos se voltam para a criação da ilusão de sua superioridade: são programadas para facilitar o controle e a repressão e aumentam a dependência e a submissão dos dominados."

Propõe Mayumi Lima, um espaço construído para a criança com as crianças, tendo a escola e os parques locais que deveriam ser projetado adequadamente com uma série de

intervenção planejados, porém, não totalmente acabadas, buscando despertar a iniciativa e o questionamento dos usuários. (ibid, p. 52 a 78)

Penso que, a intervenção dos profissionais que atuam com crianças em relação ao espaço e a propiciar ambientes seguros e locais para que possa ocorrer o convívio das crianças. Locais onde as crianças possam fazer cultura e essa apropriação como uma “resistência” a ordem estabelecida, que atua acentuando essa dominação intra-classe que ocorre.

3. O PAPEL DO ADULTO COMO MEDIADOR ENTRE O PATRIMÔNIO CULTURAL E A CULTURA DA CRIANÇA.

Sobre a questão da cultura, o que interessa é questionar uma concepção de cultura e de processo cultural que quase sempre acompanha a reflexão sobre a produção cultural para a criança. Para Edmir Perroti (ibid, p. 15) as abordagens da questão mascaram-se, de um modo geral, por uma visão do que seja cultura. De forma implícita ou explícita, sempre se estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural. Afirma Perroti, que essa abordagem faz com que a cultura apareça simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático.

Segundo o autor, tal concepção de cultura ajusta-se, por sua vez, com facilidade às concepções de crianças vigentes em nossa sociedade. Pôr ser uma faixa etária “incompleta” a criança deve ser consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído “completo”, vale dizer adulto.

Entretanto, Edmir Perroti esclarece que essas considerações não excluem evidentemente a idéia de produto ao se referir à cultura. É claro, que toda cultura realiza produtos, transmitindo-os para a geração mais nova. Porém, o que não pode fazer é reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as relações de produção como o próprio produtor. (ibid, p. 17)

Para José de Souza Martins (1993, p. 14 e 15), a infância é o momento vital da humanização, momento de transmissão de conquistas - as melhores conquistas sociais, morais e políticas das gerações passadas assegurando aos novos o que de melhor se fez - mas, também momento de ruptura e criação.

Sobre essa transmissão da herança cultural WINNICOTT (1975, p. 75), considera o adulto como o mediador entre a criança e a herança cultural, onde para o autor, deve ser motivo de reflexão - quem são esses adultos e de que maneira é feita a mediação. E ainda, afirma que assim, mesmo nas atividades extra-classe nos pátios, nos horários de recreio, nos passeios, nas “aberturas comunitárias” das escolas, é importante que pessoas de responsabilidade estejam em disponibilidade quando as crianças brincam, não em atitudes moralistas ou centralizadoras, mas sim como postura de orientação.

O autor ressalta ser fundamental que o adulto respeite as características próprias da criança. E é preciso, também, que o adulto como o mediador tenha familiaridade com a herança cultural, com a qual deverá tomar contato. (ibid, p. 151-152)

Sobre o adulto como mediador, recorro a brilhante análise que a professora Cyrce M. R. Junqueira de Andrade realiza quando faz considerações sobre a equipe na brinquedoteca:

“Ter na brinquedoteca um espaço de gente de todas as idades, misturadas outra vez, não é privilégio. Não numa relação saudosista, alienada, onde a relação adulto-criança seja uma relação idealizada, mas em uma relação lúcida, onde o animador tendo consciência do seu papel, possa usufruir do privilégio desta situação especial.”

E ainda:

"Na brinquedoteca o adulto não é pai, não é mãe, não é professor, ele estabelece com cada criança uma relação bastante rara. Sua presença é discutida, de bastidor, em alguns momentos; está suficientemente ausente para permitir que as crianças se organizem e estruturam sozinho as suas brincadeiras. Tem também sensibilidade bastante para saber quando sua intervenção é necessária, ou mesmo, algumas vezes, imprescindível para favorecer as brincadeiras."

Onde:

*"Está relação criança-adulto pode ser uma das maiores riquezas da brinquedoteca, se tivermos consciência de que, para esse trabalho flua desta maneira, é preciso tornar os profissionais suficientemente qualificados, profissionais que enxerguem a infância para além dos "tempos fogueiros que os anos não trazem mais", que se relacionem com as crianças como gente miúda que elas, são hoje, com todas as peculiaridades, e não como projetos de gente grande. Pois os animadores não são apenas "gente que se ocupa das crianças na brinquedoteca", são pessoas inteiras, tem história são como as crianças, gente de "carne e osso"."*²

A dominação do adulto "ativo" e criança "passiva" ou o adulto como mediador da herança cultural, compreendendo-o como patrimônio cultural são algumas das questões que profissionais terão que refletir e posicionar-se durante a sua intervenção pedagógica.

Bibliografia:

- FRIEDMAN, Adriana; [et all]. O direito de brincar: a brinquedoteca. 3ª edição, São Paulo: Scritta: Abring, 1996.
- LIMA, M. J. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta)
- MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas, Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Física e Esportes)
- _____. Lazer e humanização. 2ª edição, Campinas, São Paulo, Papirus, 1995. (Coleção Fazer Lazer)
- _____. Pedagogia da animação. Campinas, Papirus, 1989.
- _____. Lazer e educação. Campinas, Papirus, 1987.
- MARTINS, J. (org.) Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. 2ª edição, São Paulo, Ed. Hucitec, 1993.
- WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- ZILBERMAN, R (org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Modelo, 1982.

Endereço: Rua: Frei Caneca, 277, apto 1 A - Bela Vista - São Paulo - SP - CEP: 01307-001

²ANDRADE, Cyrce M. R. J. de. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMAN, Adriana. O direito de brincar. 3ª ed., 1996, p. 89)

GTT.4.4. EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO: IMPLICAÇÕES E AMBIGÜIDADES DE UM DISCURSO

Zenólia Christina Campos Figueiredo*

Resumo: O desvelar de como as propostas metodológicas desenvolvem o processo ensino-aprendizagem, passa a ser, de inícios da década de 90 até nossos dias, um compromisso político-pedagógico dos professores de Educação Física tanto a nível de atuação profissional quanto de professores formadores que ministram disciplinas pertinentes a preparação para o campo escolar. Dessa forma, a leitura dessa proposta pedagógica, aponta pressupostos fundamentais para uma melhor compreensão do que Freire (1989) intitula de Educação de Corpo Inteiro; o conhecimento priorizado por ele no processo ensino-aprendizagem; papel da escola, Educação Física e professor; objetivos da escola e Educação Física e; a metodologia para o desenvolvimento da aula nessa abordagem. Por fim, apontamos pontos fundamentais para o entendimento pedagógico, filosófico e psicológico da proposta.

Essa resenha foi desenvolvida com a finalidade de contribuir com os debates ocorridos no Laboratório de Estudos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, em Maio/97. Cada professor interessado em discutir as metodologias, optou por uma, à título de construir um texto que servisse de subsídio para as reuniões de estudo. Dessa forma, a metodologia que ficou sob minha responsabilidade foi Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física (Freire, 1989), que ora, apresento à comissão científica do Congresso.

Num primeiro momento, o texto tem como objetivo realizar uma síntese descritiva das principais idéias do autor no que tange à pressupostos fundamentais para a compreensão pedagógico-metodológica. Posteriormente, passaremos a expor alguns pontos relevantes que poderão favorecer embasamento necessário para realizar a análise da abordagem "intitulada" cognitivista. Dessa forma, apontamos: Síntese Introdutória, Estrutura Organizacional, Ensino-Aprendizagem/Conhecimento Priorizado, Papel da Escola/Professor/Educação Física, Objetivos da Educação Física/Escola, Metodologia/ Desenvolvimento da Aula.

SÍNTESE INTRODUTÓRIA:

Educação de corpo inteiro preocupa-se com o desenvolvimento da inteligência da criança num espaço propício à liberdade, afetividade, socialização e ludicidade. Apresenta, como referencial de sua proposta pedagógica, o contexto lúdico característico da cultura infantil. Considera o brinquedo como manifestação do desenvolvimento, por isso, apoiando-se em Piaget. Orienta como recurso pedagógico da 1ª e 2ª infância, o jogo simbólico, jogo de construção, jogo de regras e as atividades corporais com recursos materiais.

Nessa proposta, o professor precisa ser um conhecedor profundo dos conteúdos inerentes aos brinquedos infantis, porque, no ato de brincar da criança é preciso que esses conteúdos sejam trazidos à sua consciência para que ele possa compreendê-los, enfatizando o fazer juntamente com o compreender.

Nos brinquedos infantis são detectados conteúdos tais como: seriação, classificação, conservação, percepção temporal, esquema corporal e motricidade.

Essa abordagem prioriza a aprendizagem significativa, partindo do que a criança já sabe para provocar desequilíbrio em suas ações, favorecendo a construção de novos esquemas.

* Professora Assistente do Departamento de Desportos CEFD/UFES

DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS IDÉIAS DO AUTOR

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS IDÉIAS DO AUTOR

- **Pedagogia do Movimento na Escola de Primeira Infância**
 - características do desenvolvimento da criança nessa etapa da vida;
 - importância que a escola deve dar ao brinquedo simbólico para deixar fluir a fantasia na criança, considerando elemento *importante na aprendizagem do pensar*;
 - importância da pré-escola educar para o agora que é o momento e a fase que a criança *reconhece e constrói a realidade mentalmente*;
 - sugere a utilização dos jogos de construção.
- **Pedagogia do Movimento na Escola de Segunda Infância**
 - Discute a polêmica gerada em torno de quem deve dar aula de educação física nesse período escolar;
 - enfatiza a importância da atividade corporal nessa fase com elemento fundamental na relação atividade simbólica (representação mental) e o mundo concreto (real);
 - Acredita que nessa fase a escola deve se transformar em um mundo concreto de coisas que tenham significado para a criança;
 - ressalta que o importante não é a polêmica educação do ou pelo movimento, mas, a educação do corpo inteiro. Corpo em relação com outros corpos e objetos no espaço;
 - Nessa fase a questão não é somente o que fazer, mas *tomar consciência do que faz*;
 - Sugere atividades com diferentes materiais.

ENSINO-APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO PRIORIZADO

A aprendizagem deve acontecer num espaço de liberdade que favoreça a criança a pensar, mexer, criticar e, portanto, a Educação de Corpo Inteiro poderá realizar essa função devido ao fato de oportunizar às crianças a partir de movimentos, jogos brinquedos..., contexto lúdico da cultura infantil, um aprender significativo. Nesse sentido, a Educação Física enquanto disciplina, incorpora para si, o ensino das atividades lúdicas/cultura infantil.

Esse aprender significativo para Freire, está diretamente relacionado à ação corporal por representar a mediação entre o mundo abstrato e o mundo concreto. A partir da linguagem corporal própria e conhecida da criança - brinquedos/jogos/cultura infantil, as habilidades motoras poderão ser melhor desenvolvidas do que a partir de algo imposto, estranho e desmotivante. O trabalho com atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico, garante o interesse e motivação das crianças; garantindo assim, não apenas o desenvolvimento da motricidade, mas, *melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas*.

Em síntese, o conhecimento priorizado na proposta, passa a ter como objeto o *movimento/ação corporal no contexto da cultura infantil/jogo/brinquedo num meio adequado e propício ao ensino-aprendizagem*.

PAPEL DA ESCOLA/EDUCAÇÃO FÍSICA/PROFESSOR

O papel da escola é reduzido a: formar crianças para exercerem funções na sociedade, porém, um formação que não restrinja a liberdade; promover o fazer juntamente com o compreender; construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais; perder a ilusão de que ela é a única que está ensinando o que é necessário para se viver em sociedade.

O papel da Educação Física na escola é: trabalhar com a ação motora/corporal sem separar uma parte da outra; atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela; desenvolver as habilidades motoras sabendo quais serão as conseqüências do ponto de vista

cognitivo, social e afetivo; não se tornar auxiliar de outras disciplinas; garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente.

O papel do professor consiste em: ser um estudioso da **ação** corporal; oferecer um *instrumental mínimo que lhe possibilite reconhecer o próprio direito, e o dos outros, de ter uma vida digna e justa*; acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi; facilitar que a criança se aproprie de pensamento e linguagem mais elaboradas; compreender o significado e a importância do brinquedo simbólico; compreender aquilo que faz: criar no aluno, condições de desequilíbrio, apresentando o novo, o inusitado, o desconhecido.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA/ESCOLA

Em relação aos objetivos da Escola levanta-se estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança e promover seu desenvolvimento cognitivo

Os objetivos da Educação Física são: educação corporal; educação de corpo inteiro, entendendo por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos no espaço; fazer com que as crianças aprendam a jogar cooperativamente;

A teoria que fundamenta a Educação Física é a Ciência da Motricidade Humana, que na visão do autor, é o fundamento teórico de qualquer Educação Física. Para ele, é uma área de promoção humana.

METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO DA AULA

Estimular através de conflitos e perguntas, provocando na criança, reflexões sobre o espaço, tempo, quantidades, classes, etc; realizar atividades que possam estabelecer uma ponte entre a realidade social e o mundo mental da criança: saber usar o jogo ou o brinquedo como recurso pedagógico: utilizar o contexto para explorar desenvolvimento da motricidade humana, força das pernas, girar, saltar...; saber interferir adequadamente; conversar com as crianças sobre as construções por elas realizadas; ser mediador das discussões, desafiador das propostas.

PRESSUPOSTOS PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA PROPOSTA

METODOLÓGICA

Visto de forma descritiva as principais idéias do autor destacadas até aqui, passemos então, a expor pontos relevantes que poderão gerar uma certa reflexão de aprofundamento em torno do pensamento pedagógico-filosófico da proposta de João Batista Freire.

Pensamos que algumas perspectivas teórico-metodológicas marcaram a Educação Física brasileira, enfaticamente, na busca por contribuições que subsidiassem uma possível superação de pressupostos eminentemente biológico-esportivos.

Dentre essas perspectivas, consideramos que Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física, se configura numa construção que reflete o momento histórico-social pelo qual a Educação Física atravessava, trabalha com um referencial que tenta negar os, até então, hegemônicos na área e, de certa forma, marca o suposto antagonismo entre as correntes comportamentalista e humanista.

Considerado esses fatores, podemos discutir inicialmente, alguns indícios que apontam a obra como tendo um "... perfil de cunho humanista, de traço psicologizante" (OLIVEIRA, 1994:178).

A rigor, o primeiro indício que merece destaque, é exatamente o título do livro: Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. Mas, o que João Batista intitula de Educação de Corpo Inteiro? A superação do dualismo corpo e mente, expressos respectivamente na Educação Física pela superação da prática e teoria ou, como o próprio autor

afirma, "... um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço"(p.84)? Ambas as possíveis argumentações (respostas) apontam problemáticas. A primeira, quando João Batista conscientemente ou não, estabelece as lacunas entre a construção teórica fundamentada em Piaget - mesmo que em alguns momentos apareça uma ou outra citação de Vygotsky, Wallon e Benjamim - e, os procedimentos metodológicos/desenvolvimento das aulas propriamente ditas. Nesse ponto, podemos enumerar parte dos problemas evidenciados, como por exemplo, algumas das atividades propostas por João Batista para crianças de primeira e segunda infância. Passemos a analisá-los:

ANÁLISE *

Descrição do exercício³ da forma que João Batista propõe: criativa, significativa, motivante...:

Primeiro, perguntemos para que serve, do ponto de vista educativo, um brinquedo como esse aqui descrito. Fica bastante evidente que o intuito é promover o desenvolvimento da lateralidade. A criança precisa, a partir de seu corpo como referência, saber definir direções- é uma questão de organização espacial e de conhecimento do próprio corpo. Tais coordenações precisam ser cada vez mais desenvolvidas. Em seguida, após compreender o significado do brinquedo, podemos torná-lo mais motivante, quem sabe colocando uma música no gravador. Enquanto a música estiver sendo tocada, passa-se o saquinho de mão em mão; quando a música parar, quem estiver com o objeto nas mãos paga uma prenda definida pelo grupo.

Questionamos se as devidas mudanças estabelecidas por João Batista realizam o trabalho de superar o dualismo corpo e mente. Pois, ficou evidenciado que num primeiro plano se trabalha a partir do corpo como referência para desenvolver determinadas qualidades como: coordenação, organização espacial, esquema corporal, diferentes direções (lateralidade); num segundo plano, surge a preocupação em compreender o significado do brinquedo. Notemos que o significado do brinquedo está completamente atrelado ao que o mesmo pode contribuir corporalmente; portanto, não se vê uma suposta superação entre teoria e prática ou mente e corpo; ao contrário, percebemos sim, uma contribuição ao conservadorismo do que vêm sendo desenvolvido na Educação Física de pré-escola à 4ª série no que se refere às atividades propostas sempre centralizando o aspecto corporal e, veiculação de valores como os incentivados no final do brinquedo, quando, quem erra "paga uma prenda, definida pelo grupo". O que realmente mudou? Além da música no gravador, o fato da prenda ser definida pelo grupo e não pelo professor. Ou seja, ocorre a descentralização do professor para o aluno configurando-se num dos pressupostos da Escola Nova, cuja as influências da Psicologia são inegáveis.

ANÁLISE * - BOLA AO CENTRO

Descrição da brincadeira⁴ da forma que João Batista propõe:

Traçam-se no solo com giz (se o solo for de terra, com qualquer objeto pontiagudo), cinco círculos concêntricos. O mais externo recebe o número 1, o segundo o número 2 e assim por diante, até o mais central,

³ Denominação do próprio autor no final da página 66. O que chama de exercício num momento, chama de brinquedo em outro.

⁴ Encontramos no decorrer de toda a obra brinquedo, brincadeira, exercício, atividade, como termos que possuem o mesmo significado.

que fica o número 5. A 5 ou 6m de distância, marca-se uma linha, detrás da qual as crianças arremessarão as bolas. As coordenações espaciais são especialmente solicitadas nesta atividade, isto é, a relação da criança com a bola e a localização do alvo. Para lançar com precisão as bolas, precisam ser consideradas: a distância entre a criança e o alvo, a velocidade com que se lançará a bola, a localização do alvo etc.

Usar-se-ão cinco bolas diferentes em peso e tamanho. As crianças, principalmente as da 1ª série, tendem a acreditar que as bolas maiores devem ser mais pesadas, o que é falso. Por isso, tendem a lançar as bolas maiores com mais força que as menores. Dai a importância de se repetir diversas vezes a atividade, para que esse erro possa ser constatado e corrigido.

Uma criança por vez lança as cinco bolas (uma a uma) em direção aos círculos, tentando conseguir acumular o maior número de ponto possível (25), isto é, procurando colocar as bolas no centro.

Novamente chamamos a atenção para o fato de que a atividade não aponta evidências de superação da dicotomia teoria e prática - até porque, não acreditamos que a atividade por si poderá realizar esta superação. Ao contrário da atividade anterior, João Batista não chega sequer discutir a questão do significado da brincadeira para as crianças; mesmo que de forma reducionista como anteriormente. Nesta, percebemos um retorno central nas qualidades como: coordenações espaciais, precisão, distância e velocidade. Além da preocupação com a repetição diversas vezes para que o erro possa ser constatado e corrigido, ou seja, um mau desempenho num determinado instante poderá ser corrigido posteriormente às repetições. Aqui, podemos destacar uma sólida contradição quando João Batista, enuncia (destaque na p.3 do texto) não acreditar na existência de padrões de movimento e, sim, em esquemas motores. Como negar a padronização e ao mesmo tempo sugerir repetir diversas vezes a atividade, para que esse erro possa ser constatado e corrigido? Nessa direção, a busca deixa de ser por organizações de movimentos construídos pelo aluno e passa a ser um trabalho de ensaio e erro perspectivando a educação do movimento. Aliás, idéia chave da proposta sistematizada no livro Educação Física Escolar: Fundamentos de Uma Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani et alli, 1988). Dai podermos questionar: esse tipo de ênfase na atividade descrita, contribui para Educação de Corpo Inteiro ou Educação do Movimento? Tendemos a concluir que volta-se mais para a segunda concepção de Educação Física.

ANÁLISE ● - AMARELINHA

Observações sobre o jogo descritas por João Batista:

Basicamente, em termos cognitivos, este jogo exige da criança coordenação espacial. Eu poderia ter dito, ao invés de em termos cognitivos, em termos motores, o que daria no mesmo. Ora, a noção espacial que se forma a partir dessa relação da criança com o espaço, está, entre outras, na base da formação de noções lógicas como a classificação e seriação.

Nesse jogo é importante que enfatizemos uma fala de João Batista que marca algumas das fragmentações estabelecidas no decorrer das atividades propostas. A fala é a seguinte:

“ O esforço do professor de Educação Física deve ser dirigido ao mesmo objetivo, entre outros, da aula de sala: o desenvolvimento cognitivo. A diferença é que, em Educação Física, deve-se dar maior ênfase à

inteligência corporal (sem, porém, deixar de lado a inteligência conceitual)". (p.127)

Notemos pois, a eminência do aspecto cognitivo atribuído ao professor, inclusive inserindo-o aos professores de sala de aula. Acreditamos que essa aproximação, para o autor, pode indicar uma possível legitimação da Educação Física de pré-escola à 4ª série na escola. Ao que nos parece, subjacente a essa idéia, o sentido perpassa pela atribuição à Educação Física de necessidade do caráter intelectual via cognição para que consiga explicar-se no âmbito educacional. O que o autor considera inteligência corporal? E inteligência conceitual? Definitivamente não sabemos do que se trata e tampouco foi explicado pelo autor; a não ser a preocupação com expressões que por ventura possa transparecer a ênfase motora em detrimento da cognição.

ANÁLISE * - PULAR CORDA COM SEPARAÇÃO DE SÍLABAS

Descrição da atividade proposta por João Batista:

A criança entra e pula a corda dizendo, em correspondência com os saltos, as sílabas de uma palavra que escolha ou que seja proposta pelo professor. Por exemplo, se ela escolher caneca dará três saltos: ca-ne-ca, um salto para cada sílaba. Se escolher jabuticaba, saltará cinco vezes: ja-bu-ti-ca-ba.

Essa atividade faz "cair por terra" as palavras de João Batista quando discursa que:

"antes de mais nada seria necessário descaracterizar o valor utilitário da Educação Física. Esta não pode justificar sua existência com base na possibilidade de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de outras matérias - quem faz Educação Física aprende Matemática com maior facilidade" (p.182)

"... sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente" (p.24)

Até que ponto, esse valor utilitário não está sendo veiculado e consolidado pela atividade descrita acima? Passa-nos a idéia de que a ação pular é secundária ao raciocínio. Portanto, o significado atribuído à brincadeira está completamente atrelado à separação de sílabas - Português. E ainda, pode-se mencionar qual a visão dos outros professores, funcionários, supervisores, coordenadores e diretores da escola, no momento em que as crianças estiverem realizando esta atividade. Certamente, expressarão da seguinte forma: é muito bom para que as crianças aprendam definitivamente a separar sílabas! E a Educação Física? Qual seu valor nessa atividade? Sem dúvidas, será por completo desconsiderada.

Poderíamos ficar todo o texto discorrendo as contradições explícitas em outras atividades descritas no livro, mas, as que analisamos até o momento, são suficientes para tornar claro que a possível resposta do que seja Educação de Corpo Inteiro, respaldada na argumentação da superação do dualismo corpo e mente é negada a partir das próprias atividades sugeridas por João Batista Freire, quando, ora privilegia o corpo via qualidades físicas, ora a mente via cognição, raciocínio lógico-matemático. Convidamos os leitores a fazerem esse exercício de análise em todas as atividades. Constatarão que uma ou outra, conseguirá concretizar a superação perspectivada.

A segunda possível resposta para a pergunta consolida-se na problemática de conceituar Educação de Corpo Inteiro como a relação de um corpo com outros corpos e objetos num espaço.

O problema da relação entre o ser (sujeito) e objeto, impulsionou-nos a refletir essa resposta à luz da teoria do conhecimento, mais especificamente, sob sua essência. Para tanto, reportamo-nos ao pensamento de Johannes Hessen em Teoria do Conhecimento. Segundo o pensador, "... o verdadeiro problema do conhecimento consiste, portanto, no problema da relação entre o sujeito e o objeto" (1926:87).

Quando o fator determinante do conhecimento é o sujeito, configura-se um subjetivismo; por outro lado, quando há uma determinação do objeto pelo sujeito no conhecimento, apresenta-se um objetivismo.

Ao objeto, é possível atribuir duas concepções. Uma admitindo-o enquanto um ser ideal, mental; outra, admitindo que além dos objetos ideais existem os objetos reais, independentes do pensamento. Na primeira versão, tem-se o idealismo, na segunda, a tese do realismo.

Acerca dos paradoxos evidenciados acima, Hessen (1926: 88-120), aponta como prováveis soluções as: soluções pré-metafísicas, soluções metafísicas e soluções teológicas, contextualizando fundamentações e posições distintas. À título da análise que pretendemos nesse texto, a real discussão se pautará nas soluções pré-metafísicas, por considerarmos explicar parte do pensamento de João Batista quando afirma, fundamentado em Manuel Sérgio, que:

"Ora um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão, que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos, mas o que tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre completar-se no mundo, que possui a parte que lhe falta" (p.23 do livro e p.3 do texto).

"No meu entender, quando alguém pega uma bola, já não existem mão e bola, mas uma fusão das duas coisas em algo chamado ação. Como entender a ação motora sem separar uma parte da outra é uma tarefa que depende de mudanças radicais na maneira de entender o mundo, da ruptura com conceitos clássicos de ciência, especialmente os positivistas". (p.30 do livro e p.4 do texto)

Esses enunciados evidenciam que o autor considera o objeto como fundamental para que se construa o real conhecimento. Nesse caso, ocorre uma determinação do objeto pelo sujeito no conhecimento, ou acontece o que denomina-se de objetivismo. Diante desse fenômeno, estamos aptos a perguntar: o objeto constituindo-se enquanto um ser ideal, mental, ou, objetos reais, independentes do pensamento?

Podemos pressupor que João Batista considera o objeto ideal, mental, por dois motivos. Um, porque suas idéias têm como marco teórico os vieses da psicologia humanista⁵. Outro, porque fica evidenciado no exemplo do contato com a bola que o que completa e, de certa forma, determina a ação é o objeto. Nesse exemplo, o autor dá a entender que sem o objeto não se concretiza uma ação. Complexificou a análise?

Retornemos então à Hessen para explicar objetivamente o que nas soluções pré-metafísicas se considera objetivismo e subjetivismo.

⁵ RICHARDSON, Willian J. no texto Humanismo e Psicologia Existencialista, enfatiza que "... a Psicologia Humanista vê a busca de valores como uma necessidade inerente e própria do homem. Logo, a sua principal tarefa não consiste, meramente, em ajudar o homem a resolver os seus conflitos neuróticos, mas, sobretudo, em ajudá-lo a descobrir e abraçar um mundo de valores, o primeiro dos quais é o valor do seu Eu - isto é, o seu próprio potencial criativo que, na aceção mais profunda, significa o pleno desenvolvimento de sua liberdade" (p.169). Logo, percebemos para onde caminha a formação proposta por João Batista Freire, já que os pressupostos fundamentais da Psicologia Humanista estão presentes na proposta sistematizada.

Nessa ótica, denomina-se objetivismo quando "... o objeto é o elemento decisivo entre os dois membros da relação cognitiva. O objeto determina o sujeito" (p.88). A idéia central do objetivismo, é a suposição de que o objeto é algo acabado e definido à "mercê" da (re)construção da consciência de quem pode conhecê-lo.

O subjetivismo nas soluções pré-metafísicas, "... pelo contrário, procura fundamentar o conhecimento humano no sujeito. Para isso, coloca o mundo das idéias, o conjunto dos princípios do conhecimento no sujeito" (p.91). É preciso salientar que o sujeito nessa concepção é subentendido como sujeito superior, ideal e, não, significando o sujeito concreto, real, contextualizado às suas condições concretas de existência.

Não considerando a relação sujeito e objeto na sua essência, pensamos ser exatamente essa a visão de sujeito expressa por João Batista. Um sujeito capaz de interagir com outros corpos e objetos para que, a partir de sua consciência cognoscente, transforme, (re)construa, elabore outros jogos, formas, brinquedos, atividades... Essa é a formação pretendida pelo autor: uma formação idealista que cumpra "... o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante". (p.13 do livro e p.4 do texto)

Com efeito, a corrente idealista pode ser "pano de fundo" da obra de João Batista Freire. Mas, qual idealismo? O quê propriamente nos leva a tal reflexão? Em primeiro plano, tendemos a evidenciá-lo do ponto de vista filosófico; ou seja, o idealismo que segundo CORBISSIER (1987:138), significa "... a posição, teoria ou doutrina, que considera o real redutível, em última análise, à idéia, ao pensamento, ou, com outras palavras, que considera a idéia, o pensamento, a essência da realidade". Trata-se do idealismo na filosofia moderna, ou o idealismo subjetivo, "... segundo o qual o mais fundamental, e aquilo pelo o qual se supõe que devam reger-se as ações humanas, são os ideais - realizáveis ou não, mas quase sempre imaginados como realizáveis". (MORA, 1982:184)

De acordo com o mesmo pensador, para refletir filosoficamente uma das posições do idealismo, o fundamental é considerar como ponto de partida o "eu", "sujeito" ou "consciência" e, não, "o mundo em torno" ou as chamadas "coisas exteriores", o "mundo exterior".

Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o objeto por João Batista fundamentada essencialmente no "eu" para com o "objeto", partindo da exploração cognitiva que poderá realizar-se, faz com que consideremos as idéias propostas no âmbito filosófico, idealista; no campo pedagógico, escolanovista. Na Educação Física, propriamente, mencionamos Educação Física Humanista (Oliveira, 1985), Criatividade nas Aulas de Educação Física (Taffarel, 1985) e Educação de Corpo Inteiro (Freire, 1989) como reflexo das influências da Psicologia Humanista e da Pedagogia da Existência, configurando uma tendência denominada por CASTELLANI (1988:218) de psico-pedagogização.

Algumas situações evidenciadas nos três livros acima podem ilustrar essas hipóteses, como: o meio influenciando a apreensão do conhecimento; a riqueza do material pedagógico (pneus, arcos, bastões, tampinhas de garrafa, latas, cones...) determinando a motivação para o aprender; o professor facilitador; a criatividade do professor influenciando na aprendizagem; os trabalhos de grupo; a existência da socialização⁶ e afetividade como fatores imprescindíveis; dentre outros.

⁶ Socialização na definição do dicionário de Psicologia: Processo de aprender os costumes, hábitos e folclore de uma dada cultura. Socializar: 1. Tomar um indivíduo sociável. 2. Interagir ou atuar livremente com os outros. 3. Encorajar um comportamento ou interação social. Socialização na definição do dicionário da Língua Portuguesa: 1. Ato de pôr em sociedade. 2. Extensão de vantagens particulares, por meios de leis e decretos, à sociedade inteira. 3. Sociol. Desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação dos indivíduos associados. 4. Sociol. Processo de integração mais intensa dos

A Pedagogia da Existência, certamente, vem divulgar no campo educacional as idéias centrais da Psicologia Humanista, objetivando sobretudo, contrapor os princípios da pedagogia da essência. Princípios estes, "... postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e dogmas tradicionais e eternos" (SUCHODOLSKI, 1992:37).

Nesse sentido, a Educação Física passou a incorporar, no seu contexto de "crise" em inícios da década de 80, referenciais que subsidiassem a superação de pressupostos biológico-esportivos caracterizados pelos valores produzidos e veiculados pela pedagogia da essência; sem, no entanto, realizar uma reflexão "radical, rigorosa e de conjunto" (SAVIANI, 1993:29), das possíveis implicações dos "novos" marcos teóricos, pautados na Psicologia.

A rigor, João Batista, dentre outros intelectuais da área, lançou mão de um pensamento na tentativa de construção de uma Teoria da Educação Física. Entretanto, tantas são as redes de controvérsias que sequer conseguiu explicar convincentemente o que intitula de Educação de Corpo Inteiro.

Após essa reflexão, acerca do título do livro, passemos ao segundo ponto relevante que merece destaque: a questão do ensino-aprendizagem/conhecimento priorizado.

Considerando movimento/ação corporal enquanto conhecimento a ser priorizado pela Educação Física no contexto da cultura infantil/jogo/brinquedo num meio adequado e propício ao ensino-aprendizagem, João batista traz à tona pelo menos dois questionamentos. Um, acerca do movimento específico da disciplina Educação Física e, outro, um em torno da cultura infantil. Ambos, repletos de generalizações teóricas. Por que? Primeiramente por não apresentar definições de qual movimento/ação corporal está se falando e, segundo, por não revelar o que denomina-se por cultura infantil. Problema também constatado na resenha publicada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, expresso na seguinte fala:

"Com relação a se considerar como conteúdo da disciplina educação física a cultura infantil, trata-se de uma afirmação muito genérica, faltando o autor explicar o que da cultura infantil é específico da educação física. Além disso, é nosso entendimento que à educação institucionalizada, à escola, cabe transmitir um saber elaborada, um conteúdo sistematizado, o qual a criança não Poderá ter acesso fora dela". (RODRIGUES et alli... 1996:199)

O primeiro problema, talvez esteja respaldado na teoria da Ciência da Motricidade Humana, já que o autor resgata a fala de Manuel Sérgio em certas passagens do texto. Dessa forma, João Batista pode esquivar-se de especificar de qual movimento se reporta, considerando que as condutas motoras ou, os comportamentos motores significativos vividos, emergem do treino, da dança ginástica, da motricidade infantil, do esporte... como o próprio Manuel Sérgio sugere no livro Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana? (p.35)

O segundo problema levantado nesse tópico, pode estar atrelado com preocupação constante de João Batista em apoiar-se teoricamente em Piaget, considerando e respeitando rigorosamente as etapas de desenvolvimento infantil. Portanto, a cultura infantil levaria em conta os interesses e necessidades da criança.

Ao nosso ver, um terceiro ponto relevante diz respeito aos papéis da Escola/Educação Física/Professor. Aqui, destaca-se os papéis voltados para a reprodução e/ou adaptação do aluno

indivíduos no grupo. Socializar: 1. Tornar social; socializar. 2. Reunir em sociedade. 3. Tornar socialista; socializar um país. Notemos que socialização na Psicologia volta-se para o interagir humano e, portanto, difere do significado do termo na Língua Portuguesa.

ao meio social. Consta-se a ação e relação social estrutural-funcionalista⁷ onde os atores (Escola/Educação Física/Professor) representam papéis na estrutura social, contribuindo para que a estrutura (Estado) funcione harmonicamente. O ponto de partida é a ordem e não o conflito.

Cada qual cumpre o papel/função que lhe cabe. Ao professor cabe estudar e conhecer o que vai transmitir como “certezas”, e facilitar, ao máximo, a aprendizagem dessas. À escola, formar e preparar o aluno para “encaixarem-se” nas funções que lhes esperam. À Educação Física, trabalhar com a não fragmentação corpo/mente, garantindo um equilíbrio e relação do que se desenvolve dentro e fora da escola. Onde está o conflito determinado, sobretudo, pela sociedade de classes? Para João Batista, só aparece em algumas falas tão idealistas quanto sua proposta.

“Uma sociedade que se queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante”. (p.13)

“Nós professores, que não podemos alimentar concretamente cada criança que passa fome, podemos dar-lhe outro tipo de ajuda: um instrumental mínimo que lhe possibilite reconhecer o próprio direito, e o dos outros, de ter uma vida digna e justa. Que a criança, por nossas mãos, se aproprie, ao menos, de pensamento e linguagem mais elaborados”. (p.38)

A quarta questão a ser considerada volta-se para os objetivos da Educação Física/Escola. Mais uma vez, notemos a nuance de significados atribuídos tanto à escola quanto à Educação Física. Tanto numa, quanto noutra, a presença marcante é o sujeito e seu desenvolvimento cognitivo. Partindo da existência para o entendimento e relação com o mundo, enfatizando que Educação Física pode contribuir com essa relação e compreensão a partir de uma teoria própria - a Ciência da Motricidade Humana, por se tratar da promoção humana.

Nesse caso, a Metodologia/Desenvolvimento da Aula, percorre o caminho de estimular o aluno através de conflitos e perguntas que possam provocar reflexões em busca da tese da promoção humana.

Contradições entre um ponto e outro? Muitas. Principalmente o fato de que João Batista aparentemente, não fundamenta-se na teoria da Ciência da Motricidade Humana como suporte teórico de sua proposta, somente em alguns instantes, menciona vagamente, a teoria acima.

Descritas as principais idéias do autor, no primeiro momento, e analisadas com intuito de desvelar e trazer à tona algumas reflexões relevantes, no segundo momento, resta-nos, neste último, questionar se a análise realizada, oportunizou aos leitores uma (re)construção de posicionamentos e idéias que permita considerar Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física de autoria de João Batista Freire, enquanto proposta sistematizada com pressupostos de cunho psicológico humanista, filosófico idealista e, pedagógico escolanovista. Tendo consciência que são correntes entrelaçadas e incorporadas numa determinada visão de mundo.

Fica então a questão: Essa proposta pode ser considerada enquanto uma teoria da Educação Física que atenda nossas expectativas enquanto professores que pretendem uma intervenção pedagógica crítica?

⁷ De acordo com anotações de aula na disciplina Sociologia II e texto intitulado O Estrutural-Funcionalismo (mimeo) de autoria do professor CAMACHO, Thimóteo, "... a teoria estrutural-funcionalista constitui, hoje em dia, uma das correntes mais importantes dentro do campo da Sociologia, tanto por sua importância teórica como pela difusão que tem exercido como perspectiva de análise da realidade social..." (p.1)

Referências Bibliográficas:

- CHAPIN, James P. Dicionário de psicologia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1981.
- CORBISIER, Roland. Enciclopédia filosófica. 2a ed. RJ: Civilização Brasileira, 1987.
- CUNHA, M. S. Educação física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papyrus, 1989.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. SP: Scipione, 1989.
- HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. 7ed. São Paulo: Armênio Amado Editora, 1926.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. Novo dicionário da língua portuguesa. RJ: Nova Fronteira. s/d.
- OLIVEIRA, Vítor. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas: Papyrus, 1994.
- RICHARDSON, Willian J. Humanismo e psicologia existencial. In: Psicologia existencial-humanista. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p.167-183.
- RODRIGUES et alli... Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. (Resenha). REVISTA Brasileira de Ciências do Esporte. V.17. N.2. Jan/1996.
- CAMACHO, Thimóteo. O estrutural-funcionalismo. Vitória: UFES. (mimeo). 1996.
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 1993.
- SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Horizonte, 1992.

Endereço: Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos / Departamento de Desportos - Av. Fernando Ferrari S/N, Goiabeiras - Campus Universitário, Vitória E.S - CEP: 29060-300 -TEL: (027)335-2624 - (027)225-6861

GTT.4.5. EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Deborah Thomé Sayão*

Resumo: Este estudo se propôs levantar as principais perspectivas teóricas que refletem as práticas pedagógicas de profissionais da Educação Física que atuam no âmbito da Pré-Escola. Caracterizando a Recreação, a Psicomotricidade e o Desenvolvimento Motor como estas principais influências, aponta os estudos de Vigotsky como forma de superação de um pensamento a-histórico que ronda a Educação Física na Educação Infantil.

Educação Física e um novo mercado: a Pré-Escola.

As décadas de setenta e oitenta desenharam inúmeras mudanças no campo de trabalho dos profissionais da Educação Física. Uma delas, foi a inserção de profissionais “especializados” nos currículos e programas tanto das redes públicas quanto privadas que atendiam a Educação Pré-Escolar.

Fortemente influenciados pelas “inovações” e/ou “modismos” que o mercado de trabalho para o magistério passou a sofrer, a Educação Física assistiu a entrada de seus profissionais em campos ao qual seus cursos de formação não estavam preparados para formar. A Educação Infantil⁸ foi um destes campos, onde os profissionais que passaram a atuar precisaram construir por suas próprias mãos um referencial que desse conta de suas “novas práticas”.

A produção teórica decorrente destas “novas práticas”, como a da Pré-Escola, começou a ser elaborada a partir do que recebíamos de informações de fora do país, principalmente dos Estados Unidos e da França e também de criações e recriações de pedagogias já implantadas e transformadas pela criatividade, em muitos casos, individual dos profissionais da área.

Assim, quando analisamos as representações dos docentes que atuam com a Educação Física na Educação Infantil, os documentos oficialmente produzidos e a produção teórica publicada, detectamos três grandes influências teórico-metodológicas descritas a seguir:

1) A Recreação

A produção na área demonstra que a discussão a respeito da recreação, na maioria dos casos, está sempre vinculada ao âmbito do lazer. Pinto(1991) considera que recreação/lazer expressa o espaço de vivências lúdicas no tempo de não-trabalho dos sujeitos. Recreação e Lazer, por vezes, confundem-se quanto ao conceito, ora são tratados como sinônimos, ora complementos um do outro.

Esta confusão conceitual faz com que se volte no tempo para ver que é o significativo avanço do capitalismo que está presente no surgimento da reivindicação advinda da classe trabalhadora por tempo de lazer que, historicamente, foi privilégio da elite. No caso das crianças, é necessário desvincular o termo lazer de recreação, em função de que o primeiro tem sido tratado como a interface do trabalho alienado - o trabalho situado no tempo e no espaço da sociedade capitalista. Embora a maioria das crianças pré-escolares estejam, de alguma forma, submetidas tanto ao trabalho como ao não-lazer por sua condição de classe, não foram consideradas para efeito deste estudo como trabalhadoras.

* Mestre em Educação pelo CED/UFSC. Professor assistente do Departamento de Educação da Fundação Universidade do Rio Grande. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de 0 a 6 anos - N.E.P.E./FURG

⁸Educação Infantil é a expressão que abarca a Creche como a educação de 0 a 3 anos e a Pré-Escola como a educação de 4 a 6 anos. Neste estudo Educação Infantil e Pré-Escola serão utilizadas como sinônimos.

Problematizo a recreação como conteúdo e método apropriado por profissionais tanto da Educação Física quanto da Pré-Escola, na tentativa de perceber as conotações que, historicamente, a mesma vem tomando no trabalho pedagógico, estando sempre atrelada ao brincar, ao jogar e às formas que esta atividade vai tomando, quando associadas à educação institucional das crianças de zero a seis anos.

Wajskop(1996) apoia-se em Brugère(1995) para afirmar que até a revolução romântica concebiam-se três formas diferentes de relações entre brincar e educar, dadas pelas idéias de Aristóteles, São Tomás e Quintiliano. Num primeiro momento, ressalta a autora, a brincadeira infantil era tratada puramente como recreação que objetivava a recuperação dos esforços físicos, passando a esforço intelectual e, mais tarde, em esforço escolar.

Essa atividade contribui indiretamente com o processo educacional ao permitir ao aluno uma distensão que auxilia a eficácia e a concentração necessárias para o trabalho escolar (...) o interesse da criança pela brincadeira deve ser transformado em boa causa: pode-se dar o aspecto de brincadeira aos exercícios escolares. Enfim, a brincadeira permite ao educador explorar a personalidade infantil, adaptando-a, eventualmente ao ensino. Pode-se, ainda, considerar a brincadeira como espaço da Educação Física, como seu suporte natural. (Wajskop, 1996:86).

Pertencentes a escola romântica de pensamento, Fröebel, Kergomard, Montessori e Decroly que escreveram sobre a infância, a partir do século XVIII, relacionaram a atividade infantil ao brincar tanto como atividade lúdica, desinteressada, como atividade dirigida. Estas evidências entrelaçam a história das instituições de Educação Infantil, a história da cultura infantil e a cultura da brincadeira.(Wajskop, 1996)

No entanto, o movimento escolanovista, iniciado no final do século XIX e começo do século XX e cujas idéias se originam no pensamento romântico, é visto como o propulsor dos aspectos recreativos que envolvem a atividade infantil. Este movimento, detinha o olhar sobre a criança como ser individual, utilizando-se para tanto, dos avanços nos estudos da Psicologia e da Biologia. (Lopes, 1984)

São os estudos que envolvem aspectos como: maturação e crescimento da criança, além dos estágios de desenvolvimento, que passam a ditar as normas no âmbito da educação. Dewey, Decroly e Montessori são figuras de realce neste momento, porque configuram o quadro de "cientistas" que investem na descrição das capacidades individuais da criança e acabam por reforçar as idéias que compõem o tripé do pensamento escolanovista: a liberdade, a individualidade e as atividades. "A escola nova vai formar a individualidade humana reconhecendo-a, em um ambiente de liberdade por meio de atividades." (Lopes, 1984:25). As atividades recreativas, concebidas como brincar e jogar, parecem formar um par perfeito com as idéias da Escola Nova.

Nas escolas ativas, brincadeira e trabalho são elementos que fazem parte do processo educativo. O trabalho não tem relação com a atividade produtiva, mas com o desenvolvimento da criança enquanto modalidade didática. (Manacorda, 1989). Entendido desta forma, o trabalho assume nesta pedagogia duas perspectivas principais - "a brincadeira é valorizada como suporte educativo e como espaço de aprendizagem" e "a brincadeira espontânea da criança conduz à organização do trabalho educativo com características de brincadeira". (Wajskop, 1996:102).

O movimento Escola Nova cresceu à medida que difundiu a crítica ao modelo de ensino tradicional, baseado na autoridade do professor e, propôs-se inverter este processo, centrando as atenções não mais no professor, mas no aluno, encarregando-se de agregar inúmeros "métodos" que, se bem aplicados, solucionariam os sérios problemas que emperravam o desenvolvimento do

país, tais como o analfabetismo, a evasão e a repetência. Cabia, portanto, aos educadores considerarem as capacidades individuais da criança de acordo com suas aptidões “hereditárias”.

Na Educação Infantil, o significado deste movimento relaciona-se com o avanço de uma pedagogia que permitiu o “brincar pelo brincar”. Por intermédio da brincadeira livre, a criança “naturalmente” se desenvolveria e estaria assim, apta para ingressar no ensino fundamental.

Considerando o âmbito da Educação Física e o contexto de liberdade e espontaneidade em que as ações escolares em relação à criança se desenvolviam a partir do movimento Escola Nova, na prática, o que se constatou foi uma profusão de atividades espontaneístas. Elas se apoiavam em um grande número de publicações que, desprovidas de uma fundamentação teórica mais densa, ofereciam, através de catálogos ou manuais, atividades isoladas sem relação com os objetivos mais amplos de uma política educacional comprometida com os interesses dos filhos de trabalhadores, porque

A preparação das crianças se fará por meio de atividades experienciais: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, interação com a comunidade SEMPRE a partir do interesse e aspirações reais da criança. (Lopes, 1984:25).

Tendo como princípios, a aprendizagem significativa, o potencial criativo, a individualidade, o jogo, o exercício natural e a liberdade, a Educação Física baseada nos princípios humanistas, reforçou uma pedagogia do tipo *laissez-faire* produzindo efeitos ambíguos ao desenvolvimento da produção no campo de estudos, bem como nas práticas pedagógicas, possibilitando à criança “desenvolver-se por si mesma”. O papel do professor tornou-se menos diretivo, não era necessário ensinar, tendo em vista que a criança aprendia sozinha e de acordo com suas potencialidades individuais.

Paralelamente, divulgou-se o seguinte pensamento: “Abaixo o esporte que está impregnado pelo behaviorismo e viva os movimentos naturais que a criança desenvolve por sua conta”. Fazia-se necessário, por conseguinte, “*explorar essa capacidade que as crianças têm de se comunicar espontaneamente através do movimento, o que ocorre com bastante intensidade pelo menos até a fase Pré-Escolar*”. (Marinho, 1985, p.55). Ao professor, bastava um “fichário de jogos” bem organizado para que pudesse lançar mão quando necessário.

Em suma, a apropriação dos elementos da Pedagogia Nova carregados pelo forte apelo liberal, foram abarcados pela Educação Física nas décadas de setenta e oitenta quando o processo de crítica ao ensino tradicional irrompe.

2) A Psicomotricidade

Na década de 70, a Psicomotricidade surgiu no Brasil como outra possibilidade de “renovar” a concepção esportivizante da Educação Física escolar. Fortemente influenciada pelos estudos desenvolvidos, principalmente, na França, que criticavam uma concepção dualista de homem presente na Educação Física tradicional, a Psicomotricidade, na forma que Le Boulch⁹ a tratou, questionava o quanto de mecanização e alienação, uma Educação Física baseada na performance motora, poderia acarretar.

Arraijada à Psicologia do Desenvolvimento, a Psicomotricidade, assim como a primeira, construiu suas teorias tendo como base os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência com o objetivo de observar e constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo de sua existência. Ambas se

⁹Le Boulch foi o autor de maior penetração no Brasil no campo da Psicomotricidade.

aperfeiçoaram no desenvolvimento de métodos e técnicas com vistas a precisar, através de medidas - via testes psicométricos - estas mudanças de comportamento individuais que o sujeito demonstra ao longo de seu desenvolvimento como algo "natural".

Em decorrência da divulgação da psicologia do desenvolvimento, que determinava a *"natureza e o lugar dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica"*, difundiu-se a idéia de que infância é meramente um tempo de passagem, estável, de imaturidade que se encaminha para a idade adulta e, para isso, a acumulação de experiências se faz necessário. (Jobim e Souza, 1994:p.5).

A criança, neste caso, concebida como "em passagem para a fase adulta", precisa ser preparada para sua próxima fase, a escolarização. Não é por acaso que a concepção de Educação Infantil preparatória para o 1 Grau chega ao Brasil no mesmo período em que a Psicomotricidade e assenta-se num discurso que acaba por aproximar "motricidade" e "cognição":

Assim sendo, a Pré-Escola começou a receber, no Brasil, uma atenção toda especial por parte do Ministério da Educação que investiu na formação de profissionais que passaram a intitular-se "psicomotricistas". Um certo modismo tomou conta do clima pedagógico, pois ser "psicomotricista" representava um status superior na hierarquia profissional dos professores. A Educação Física foi uma das áreas afetadas por este modismo.

A partir disso, as habilidades psicomotoras - conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio... tornaram-se conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do primeiro grau. Em relação, especificamente, à educação Pré-Escolar o desenvolvimento destas habilidades motoras desejavam, em primeiro plano, a *"função de ajustamento"* que, a partir do conceito piagetiano, dizia respeito a solução de problemas "práticos". Era preciso instrumentalizar o movimento para que a criança se adaptasse ao meio. (Le Boulch, 1984:85)

Mesmo com a intenção de contribuir para a "educação global", o discurso emitido pela Psicomotricidade argumentava que havia íntimas relações entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor para as crianças até, aproximadamente, 11 anos de idade. Portanto, instrumentalizar o movimento significava tornar o sujeito mais adaptável à vida em sociedade.

Parece que a Psicomotricidade acabou caindo na própria armadilha que criticou em sua gênese, quando o discurso por ela veiculado era de que não seria uma metodologia, mas, sim, uma "teoria geral do movimento", mesmo que ele não tenha sido forma consensual. Este discurso, acabou subdividindo-se em duas grandes tendências, descritas aqui como ideais, que são: a Psicomotricidade Instrumental e a Psicomotricidade Relacional.

a) A Psicomotricidade Instrumental tinha como base teórica, principalmente, a produção de Le Boulch, Vayer, Picq & Vayer, Vitor da Fonseca entre outros.

Na Educação Infantil, essa tendência esteve, certamente, a serviço de uma concepção preparatória de Pré-Escola. Havia a crença de que crianças que desenvolvessem um bom conhecimento do esquema corporal, por exemplo, teriam a probabilidade "natural" de se alfabetizarem com mais facilidade ou sucesso. Pode-se inferir que o principal papel atribuído à Psicomotricidade Instrumental foi o de tentar evitar o fracasso na primeira série.

Centrando suas atenções no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, inúmeras foram as publicações que apresentaram manuais de atividades, voltadas para as diferentes etapas da definição do esquema corporal, da lateralidade, da percepção espaço temporal etc...

b) A Psicomotricidade Relacional tinha como principais autores Lapiere & Aucouturier que propunham a necessidade de romper com as etapas anteriores da Psicomotricidade, referindo-se aos estreitos laços que esta sempre manteve com Piaget. Estes autores, a partir de "Simbologia do Movimento", passaram a resgatar as vivências simbólicas que possuiriam suas raízes no inconsciente indicando, por isso, uma mudança de foco neste campo.

Os autores citados sugeriam que a escola passasse a reconhecer as "pulsões de vida" e permitisse que as mesmas se exprimissem por intermédio do corpo, sem recalá-las, o que possibilitaria trabalhar com o que havia de positivo na criança, ressaltando o que ela sabia fazer e não, o que ela ainda não tinha aprendido. Para tal, a educador precisava observar atentamente o comportamento das crianças frente a determinados objetos e/ou situações. A atividade motora espontânea constituía-se no elemento que poderia construir a liberdade e a autonomia do grupo.

Na prática, novamente, o movimento espontaneísta é o eixo norteador. Primeiramente como forma de "recreação" agora como forma de liberação das pulsões primitivas em nome da "Psicomotricidade relacional". O papel da educador era observar, contudo, neste caso, desprovido de conhecimentos mais aprofundados na teoria psicanalítica, que engloba as pulsões e o papel da transferência, restava-lhe, senão permitir que as crianças se movimentassem, sem interceder neste movimento, tampouco, atribuindo-lhe significados mais concretos.

O que se pode chamar a atenção a partir desses dois pensamentos da Psicomotricidade que se difundiram no Brasil, é que ambos resgatam os fundamentos da Psicologia, ainda que por pressupostos teóricos diferenciados. Oferecem uma espécie de tratamento metodológico para que se trabalhe, na escola, com crianças ditas "normais", muito embora toda a experiência da Psicomotricidade, anterior a seu ingresso na instituição escolar, tenha sido com crianças portadoras de necessidades de atendimento especial (determinadas síndromes, psicóticas, autistas, deficientes auditiva, entre outras). Na realidade, a "reeducação psicomotora" parte da clínica e sofre modificações para entrar na escola e, principalmente na Educação Infantil, sob a forma de "Educação Psicomotora".

Não estou, contudo, descartando os saberes produzidos por este campo do conhecimento. O que se questiona é seu verdadeiro papel na Educação Infantil. Levin (1989) fornece subsídios para esta discussão quando se pergunta a respeito da função da Psicomotricidade na escola e acaba afirmando que seu papel é

uma interrogação pelo corpo em movimento o que quer dizer que nós podemos falar de uma escola, de um jardim de infância, com um olhar psicomotor e duas perguntas fundamentais: Que lugar ocupa o corpo do aluno e que lugar ocupa o corpo do professor? (p.8)

Nesta linha de raciocínio, o autor afirma que o âmbito da Psicomotricidade não é o educativo, mas o clínico. A Psicomotricidade precisa agregar a transferência psicanalítica na clínica psicomotora o que se torna impossível na Educação Infantil que deve investir no trabalho coletivo.

O que faz a diferença entre a Psicomotricidade Instrumental, Psicomotricidade Relacional e a posição deste autor, diz respeito ao "olhar psicomotor" que precisa estar presente na escola mas não lhe cabe dar qualquer tratamento. Por esta compreensão, o corpo da criança deixa de ser uma ferramenta biomecânica ou um ente puramente emocional para privilegiar o "sujeito" que se põe em cena, o que só é possível, por intermédio da transferência psicanalítica na clínica e não, na escola.

3) O Desenvolvimento Motor

No Brasil, são os trabalhos de Tani que descrevem, com mais precisão, esta abordagem. Ela enfatiza a dimensão perceptivo-cognitiva através da qual o ser humano é considerado em sua capacidade de colher e reter determinadas informações que o meio oferece.

Quando estas informações dizem respeito ao se movimentar do Homem, as mesmas devem passar por um esquema de processamento específico

para a organização e controle dos atos motores, a partir de informações já guardadas na memória”. (Kunz, 1994:80).

Tani (1987) reconhece que o MEC ao publicar as “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do Primeiro Grau” em 1982 acentuou alguns problemas em relação ao ensino desta disciplina para as crianças de 4 a 10 anos de idade, tendo em vista as inúmeras indefinições existentes quanto aos seus objetivos de ensino, aos princípios metodológicos e às tarefas de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Este autor enfatiza que estas incertezas

surtem da falta de um modelo conceitual e de um instrumento de análise fundamentados em bases científicas¹⁰ que possibilitem um conhecimento mais profundo da criança em si, e que, como consequência, dêem maior retaguarda aos procedimentos didático-pedagógicos dos professores (Tani, 1987:20).

A partir dessas constatações, Tani se propõe a desenvolver uma fundamentação teórica para a Educação Física dirigida às crianças pertencentes a essa faixa de idade, buscando no desenvolvimento motor o ponto de partida para estes fundamentos. Seu argumento central é que há uma sequência normal no desenvolvimento infantil, justificando, assim, a existência de um trabalho vinculado a estas características do desenvolvimento.

Destacando que as experiências motoras na infância desencadeiam, mais tarde, o conhecimento cognitivo, pois as primeiras fornecem meios para que a criança conheça o ambiente e se relacione com o mesmo, Tani, (1987) contribui para uma visão dicotômica de homem já que classifica o “comportamento humano” como pertencente a três domínios distintos: cognitivo, afetivo-social e motor. Para Kunz (1994) esta interpretação do movimento subjaz à concepção de corpo-máquina, ou seja, o corpo puramente biológico-funcional cujo sentido é de processar informações.

A carência de bases científicas a que Tani (1987) se refere deve ser dada pelas relações existentes entre a instrumentalização do movimento, ou melhor, a oportunidade da criança desenvolver as capacidades motoras básicas e as futuras aprendizagens cognitivas. A infância se caracteriza, desta forma, como uma preparação para as fases posteriores da existência humana, sendo que o mais alto nível de desenvolvimento motor e objetivo último de sua teorização é o esporte de rendimento. Neste caso, a criança é sempre um adulto em miniatura que, se convenientemente treinado pode, no futuro, transformar-se num atleta.

4) A possibilidade de superação.

A “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotsky.

Vigotsky ao criticar padrões lineares de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, traz uma importante contribuição também à Educação Física na Pré-Escola. Este autor, construiu um conjunto de categorias e conceitos que acabaram por colocar a Pedagogia e a Psicologia do avesso.

Estas categorias e conceitos, ultrapassam as concepções “desenvolvimentistas”: “ambientalistas ou empiristas” e “interacionistas” de entender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A partir de uma elaboração inédita e própria, Vigotsky funda o **Sócio-Interacionismo**.

Este leva em conta a bagagem sócio-cultural que a criança traz do mundo social em contraposição com as três posições iniciais que não consideram o desenvolvimento

¹⁰Grifo da autora

psico intelectual como uma atividade interdependente das relações sociais situadas e datadas historicamente.

As relações que a criança estabelece com o mundo social interferem tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento infantil. É através do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** que o autor infere que as aprendizagens da criança começam antes mesmo dela entrar na instituição educacional, pois desde o primeiro dia de sua vida, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados. Neste sentido, todas as aprendizagens que a criança possui antes de chegarem a escola constituem-se em uma pré-história das aprendizagens escolares.

Neste sentido, o sócio-interacionismo destaca que há dois níveis de desenvolvimento na criança que estão diretamente relacionado com suas aprendizagens que são:

a) **Nível de desenvolvimento real** - determinado por aquilo que as crianças são capazes de fazer sozinhas. Algumas atividades as crianças conseguem fazer sem ajuda do professor ou do adulto porque funções específicas que interferem na execução desta tarefa já amadureceram.

b) **Nível de desenvolvimento potencial** - determinado por situações em que a criança precisa, para solucionar algum tipo de problema ou situação, da ajuda do professor ou de companheiros mais experientes porque algumas funções específicas que interferem na execução da tarefa ainda não amadureceram mas podem vir a amadurecer.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de conhecimento potencial cria então na criança a **Zona de desenvolvimento proximal**, caracterizada por "*aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário*" (Vigotsky, 1989:97)

É o brinquedo que, segundo Vigotsky, representa o mais alto nível de desenvolvimento do pré-escolar, porque nesta atividade a criança apresenta um comportamento além daquele habitual de sua faixa etária, o que termina por conduzir e determinar seu desenvolvimento.

Na perspectiva do que podemos empreender do pensamento vigotskyano, faz sentido que a Educação Física incorpore o sócio-interacionismo nas práticas que se concretizam na pré-escola pelo que o mesmo representa como reflexão e como visão de mundo.

Referências Bibliográficas

- JOBIM E SOUZA, Solange. **Re-Significando o desenvolvimento da Criança a partir de uma Teoria Crítica da Cultura**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.
- LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, Bernard. **A Simbologia do Movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento até 6 anos - a psicocinética em idade Pré-Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LEVIN, Esteban. **Abordagem Psicomotora na Infância**. Porto alegre: Lydia Coriat, 1989. (mimeo)
- LOPES, Eliane. **O Escolanovismo: Revisão Crítica**. In: MELLO, Guiomar (org). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.
- MARINHO, Vítor. **Educação Física Humanista**. Rio de JaN.E.L.sro:ao Livro Técnico, 1985.
- PINTO, Leila M.. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí:Unijuí, v. **A Recreação/Lazer no "Jogo" da Educação Física e dos Esportes** 12, nº 1,2,3, p.289-293, 1991.
- TANI, Gô. **Educação Física na Pré-Escola e Quatro Primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau: Uma Abordagem de Desenvolvimento I**. São Paulo: USP, *Kinesis*, 3 (1), 19-41, 1987.

WAJSKOP, Gisela. *Concepções de Brincar entre profissionais de educação Infantil: Implicações para a Prática educacional*. São Paulo:USP, 1996. (Tese de Doutorado).

Endereço: Rua Itaqui, nº 250 - Praia do Cassino - Rio Grande - RS - Cep 96205-150
Tel: e Fax: (0532) 323664

GTT.4.6. O COMPORTAMENTO IMAGINÉTICO E A MÍMESIS NA APRENDIZAGEM.

Marta Genú Soares Aragão *

Resumo: Este é um estudo bibliográfico sobre aprendizagem e parte de uma pesquisa, que tem como objeto o desenvolvimento do potencial criativo no processo ensino-aprendizagem. Frente a tantas metodologias adotadas por professores e escolas, tendo como pressuposto epistemológico uma pedagogia da imitação, discute-se neste texto a aprendizagem por imitação ou por mimesis. Entende-se por mimesis, não o significado, encontrado nos dicionários, de imitação pura e simples mas, a concepção singular de autores como Benjamim, Cassirer e Jameson, segundo a qual a função mimética se dá pela interpretação e capacidade de tornar diferente o semelhante. A aprendizagem por mimesis requer maior uso do pensamento divergente e da imaginação, o que propicia a fecundação da inteligência e apreensão do mundo pelo sujeito.

“Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas do amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem de coisas belas, que ensinassem Física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e aquários, Política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação”. Rubem Alves.

A APRENDIZAGEM.

A aprendizagem é a uma das faces da apreensão de um conhecimento. A outra face é o ensino, que tem na origem latina da palavra *insignare* (Ferreira, 1986) o sentido de marcar, dar conhecimento, instruir e também de aprender por si só. Mas isto faz parte de uma dimensão maior que é a educação, que significa por sua vez o ato ou efeito de educar (- se).

Segundo Assmman (1996, 192) “ensinar e aprender são processos diferentes. O ensinar parece estar mais relacionado com gestão e supervisão de tarefas docentes. O aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no convívio humano”.

Sendo assim, “o processo ensino-aprendizagem é ativo para quem ensina e para quem aprende também” (Popper, 1991: 61). Há uma participação efetiva por parte de quem aprende, até porque sem o aprendiz não há aprendizagem. É ele quem reconstrói uma dada realidade, a partir da decodificação do conteúdo desta realidade através da interpretação.

A escola, o professor, todo processo de ensinar, ao ter como princípio filosófico-pedagógico a completude do homem, ao considerar que o indivíduo tem um corpo, emoção, prazer, possibilita um desenvolvimento mais abrangente e satisfatório. Ao pensar o homem uno em alguns momentos, como em Fontanella:

“Quando dança. Há um embalo tão humano e racional quanto natural. Nas relações sexuais. No esporte - o *homo ludens* é simplesmente homem. Na arte. Ele traça, ele pinta, ele é o que faz”¹¹.

O professor propicia uma aprendizagem com o corpo todo e não somente por instrução ou imitação. E essa aprendizagem se dá por um comportamento comunicativo, tanto do professor

* Professora de Educação Física do CCSE/ UEPA. Mestranda em Educação da UNIMEP/ SP.

¹¹ Fontanella, Francisco Cock. O corpo no limiar da subjetividade. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1995.

como do aluno, por não haver somente a transmissão da informação, mas de sentimentos e emoções.

Pensando com o corpo, “a aprendizagem é a interpretação e a formação de novas teorias, novas expectativas, novas habilidades” (Popper, 1992: 15). Então concretiza-se assim a aprendizagem em seu sentido mais amplo.

O COMPORTAMENTO MIMÉTICO E A MÍMESIS.

A primeira maneira de aprender é por imitação. Uma imitação simples que logo passa a ser um comportamento mimético. Quando o sujeito imita unicamente por reprodução, ele pouco explora suas habilidades, seus domínios, sufocando todo um potencial humano em seus limites.

Segundo Adorno & Horkheimer (1994: 62) “a imitação se põe a serviço da dominação na medida em que até o homem se transforma em um antropomorfismo para o homem”. E assim a escola se caracteriza como reprodutora de uma classe dominante.

O processo imitativo e reprodutor, desencadeado ao longo dos anos através das pedagogias diretiva - em que o conhecimento é transmitido ao aluno e não-diretiva - o aluno aprende por si mesmo (Becker, 1994: 89), além de não contribuir para um desenvolvimento significativo do educando, dá continuidade a esta ordem estabelecida.

A utilização exacerbada de “imagens referenciais” (Ostrower, 1994: 66) que são representações de significado específico para um grupo social, têm sido historicamente utilizadas por professores, em particular os de Ed. Física, quando trabalham a corporeidade. O que se evidencia quando Gonçalves fala:

“as aulas de Educação Física não fogem às características gerais das outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo”¹².

Mas o quê se quer do cidadão? Alguém que simplesmente dê continuidade ao mundo e as coisas ou que interprete esse mundo e seja capaz de reconstruí-lo?

Para Popper (1991: 61) a reconstrução por parte de quem aprende se dá em qualquer situação de aprendizagem. Há uma interpretação durante todo o processo que permite decodificar o conteúdo da aprendizagem.

Uma situação otimizadora do aprender é aquela em que o comportamento mimético é solicitado e usado. Como por exemplo, os jogos. Benjamim (1986: 108) concebe que “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas”. Um comportamento mimético é aquele que tem na mimesis a sua razão.

Mimesis é, segundo o pensamento de Cassirer (1977: 220-227), uma representação objetificada do sujeito que está além da pura reprodução mecânica da realidade. Esta representação envolve a criatividade, a emoção, a interpretação. É a própria expressão do ser.

Em Jameson (1996: 77) a mimesis, numa abordagem bem contemporânea, é explicitada pelo “mapeamento cognitivo, que permite a representação situacional por parte do sujeito individual em relação àquela totalidade mais vasta e verdadeiramente irrepresentável que é o conjunto das estruturas da sociedade como um todo”. Para o autor, é possível o sujeito, quando não alienado, mapear em sua mente a totalidade em que se encontra.

A contribuição do professor, em especial o de Ed. Física por trabalhar expressamente a corporeidade, através dos diversos conteúdos, o jogo, por exemplo, é deixar fluir as

¹² Gonçalves, Maria Augusta Salim. Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

manifestações imaginéticas dos alunos, que vêm espontaneamente acompanhadas de emoções e retalhos de experiências outras já vivenciadas. Explorar possibilidades que surgem quando os alunos tem a liberdade de mudar as regras de um jogo institucionalizado ou criar novas regras, que facilitem o desenrolar da prática e estimulem a participação de todos, em todas as suas possibilidades corporais. Poder contrastar o jogo institucional com o jogo criado pelos alunos, e estender essa situação a vida em grupo é propiciar ao educando aquilo que para Jameson (loc. cit.) é a representação das estruturas da sociedade.

A IMAGINAÇÃO E O PENSAMENTO DIVERGENTE.

O mapeamento cognitivo envolve a memória, a imaginação, a interpretação e a reconstrução. A imaginação constrói a idéia na memória, que tem a imagem como identidade de essência e de existência (Sartre, 1989, passim). O funcionamento imaginético tem um processar constituído de elementos cognitivos, sentimentos, emoções e percepções. Para Ostrower (1994: 38-55) “a imaginação criativa é um pensar específico sobre um fazer concreto, e nasce do interesse e do entusiasmo. São cargas emotivas e intelectuais que alimentam nossa sensibilidade”. E Cohen & Mackeith (1992, passim) acrescentam que a aprendizagem melhor se efetiva através do jogo, da fantasia e da imaginação.

Ao fantasiar, o aluno imprime toda uma carga emotiva, e assim vivencia no nível mais profundo do seu ser aquilo que Assmman (1996: 193) falou: “ inteligência e emoção estão unificadas em vibrações da nossa corporeidade”.

Há que ser, o educador, sensível quando da sua atuação docente. É importante estar atento para a evolução do aluno, e todo o desenvolvimento emocional que acompanha as aprendizagens. o comportamento do aluno não é só o de aprendiz de conteúdos sistematizados pela escola, mas de experiências corporais prazerosas e significativas.

A escola, ao tratar somente desses conteúdos, e do aluno como aprendiz de instruções, ignora a completude do ser humano como também ignora concepções mais abrangentes e interpretadoras da complexidade homem-meio. Assmman (1996: 152) esclarece que é necessário “reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer”. Quando a dimensão prazer está ausente do contexto educacional-escolar, a aprendizagem se dá somente no nível instrucional e que não acontece a “celebração do conhecimento”. O autor, na passagem que segue, deixa bem explícita a relação processos cognitivos e prazerosidade:

“É neste processo de auto-estima que se desenvolvem conjuntamente os processos vitais e os processos cognitivos, tendo-se presente que esta individualização cognitiva sempre esteve estruturalmente acoplada ao meio-ambiente (neste caso: sala de aula, professor/a, colegas, o mundo lá fora) porque a vida, que gosta de si, o faz sob a forma de convivência complexa com outras formas de vida. Mas para que isso aconteça a escola deve ser um lugar bom, no sentido de gostoso e entusiasmante”¹³.

A aprendizagem significativa deve ser o resultado do processo pedagógico que tem o “cerne localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso, embora possa implicar também árduos esforços” (Assmman, ob. cit.: 185).

Ao desencadear uma aprendizagem nesta dimensão, o aluno utiliza o pensamento em todas as suas possibilidades. A aquisição de habilidades cognitivas é enriquecida, assim como a

¹³¹³ Assmman, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática*. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1996: 152.

expansão de vivências de emoções e sentimentos. Isto facilita a busca pela inteligência, de respostas e soluções de problemas a situações vivenciadas.

Segundo Marina (1993: 149) a inteligência funciona através de projetos que nada mais são que irrealidades pensadas. Sendo assim, o conteúdo do pensamento é "um projeto que transfigura uma operação mental, a qual transforma, enriquece e amplia a realidade, convertida em campo de jogo, o cenário da ação. Portanto, depende do projeto a textura da inteligência e o contexto do mundo" (Marina, ob. cit., p. 150).

Para Cunha (1977, passim) há vários tipos de pensamento. O pensamento é natural, quando é simples e generalizador; o pensamento matemático ou lógico emprega regras e não gera novas idéias; e o pensamento lateral, que está relacionado com a criatividade, também denominado de divergente, exploratório ou inovador. A abordagem da autora aqui citada é mais ampla e completa. Refiro-me de forma breve e ilustrativa aos tipos de pensamento, para introduzir o pensamento divergente na idéia central do texto. É merecedor de leituras mais vastas, o tema pensamento, pois não ocorre de forma tão categorizada e delimitada como foi exposto, mas tem uma nuance que o caracteriza dessa forma, isto é, o pensar tem uma forma dominante que é expressa através de um dos tipos acima.

A utilização do pensamento divergente, propiciado numa estratégia de ensino-aprendizagem que considera o homem em todas as suas dimensões, pode ser uma maneira nova de olhar o já existente, o velho, e pode ser uma forma criativa de lidar com a realidade. O pensamento divergente busca as soluções possíveis à um problema que supõe espírito de aventura e fantasia (Cunha, ob. cit., passim).

Vimos então conceitos que se entrelaçam num processo de compreensão da realidade, de apreensão de conhecimento. Inteligência, emoção, prazer, interpretação, sentimentos. Todos devem ser considerados quando se busca uma educação significativa, que leve o aluno a pensar por si só, criar, transformar.

Olhar o velho de uma maneira nova ou reconstruir uma dada realidade, não é tarefa fácil, mas também não é difícil. É necessário vislumbrar que "a consciência inventou a tarefa de entender, compreender a realidade. Não podemos simplesmente viver a realidade, temos que entendê-la" (Fontanella, 1995: 16). E transformá-la crítica e criativamente.

Referências Bibliográficas.

- Alves, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 15ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 9).
- Assmann, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*; Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- Azevedo, Israel Belo de. *O prazer da produção científica; diretrizes para elaboração de trabalhos acadêmicos*. 3ª ed. amp. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1995.
- Becker, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.
- Benjamin, Walter. *Obras escolhidas*. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Cassirer, Ernst. *Antropologia filosófica. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. Trad. Vicente F. de Queirós. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- Cohen, David & Mackeith, Stephen. *The development of imagination: the private worlds of childhood*. New York, USA, 1992.
- Cunha, Rose M. M. da. *Criatividade e processos cognitivos*; Petrópolis, Vozes, 1977.
- Ferreira, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.
- Fontanella, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1995.
- Gardner, Howard. *Mentes que criam*. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 1996.
- Gonçalves, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

Jameson, Frederic. Pós-Modernismo. São Paulo: Ática. 1996

Marina. José Antonio. Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona, Espanha: Anagrama. 1993

Ostrower, Fayga. Criatividade e processos de criação. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

Popper, Karl & Eccles, John. O eu e seu cérebro. Trad. Silvio Garcia et al. SP: Papyrus, 1991.

Endereço: Trav. Rui Barbosa, 1894/ 302 - Batista Campos - Belém - PA.

CEP. 66. 035 - 220 - Fone: 091 - 986 - 2432

GTT.4.7. AVALIAÇÃO EM DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: 3º CICLO DAS ESCOLAS BÁSICAS 2,3 DO CONCELHO DE OEIRAS - PORTUGAL

Adriana de Faria Gehres*

Resumo: Este trabalho teve como objetivo caracterizar a avaliação em dança nas aulas de Educação Física do 3º Ciclo das Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Oeiras-Portugal. A avaliação, entendemos, é um elemento sintetizador dos demais momentos do processo ensino-aprendizagem. Para desenvolvermos este trabalho elaboramos um questionário baseado no Programa de Educação Física do Ensino Básico e Secundário em Portugal e o aplicamos entre os professores de Educação Física do terceiro ciclo das Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Oeiras. Os resultados apontaram para a predominância de uma avaliação subjetiva de ações motoras (sincronização das ações com a música, combinação de movimentos, skills próprios das formas de dança, sincronização das ações individuais com as do grupo) e aspectos sócio-afetivos.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da dança no Sistema Educativo em Portugal, assim como nos Estados Unidos (Overby, 1992), em alguns países europeus, nomeadamente em França, Suécia, Inglaterra, País de Gales, Escócia (Robinson, 1996) e no Brasil, faz parte do programa da disciplina de Educação Física.

Avaliar é, de acordo com Van Gyn e O'Neill (1991):

"...um processo sistemático de recolher e analisar informações para fazer julgamentos sobre a efetividade da aprendizagem do aluno. A avaliação ajuda os aprendizes no processo de aprendizagem (...) a chave para identificar o que avaliar é identificar o conhecimento a ser aprendido, ao mesmo tempo, admitindo que há alguns aspectos da aprendizagem que não podem ser avaliados."(tradução da autora)(p.41-2)¹⁴

A avaliação, como visto, desenvolve-se ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, verificando a sua efetividade. Tem por objeto o produto do processo de ensino, entretanto, não o identifica somente no momento final da sua concretização. Essa centralização no produto, ainda que não finalista, caracteriza a avaliação, entendemos, como sintetizadora dos demais elementos envolvidos na relação pedagógica professor/aluno durante o processo ensino-aprendizagem, nomeadamente: os objetivos, os procedimentos de ensino e os conteúdos.

Como bem observou Van Gyn e O'Neill, para avaliar é necessário identificarmos o que avaliar (conteúdos) e, acrescentamos nós, em que nível (objetivos pedagógicos), revelando assim a eficácia do como foi ensinado (os procedimentos de ensino).

2. AVALIAÇÃO EM DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação em aulas de Educação Física esteve, tradicionalmente, relacionada com a avaliação da performance desportiva, ou seja, das capacidades coordenativas e condicionais (força, velocidade, resistência, etc.), assim como das habilidades motoras envolvidas nas práticas

* Mestre em Educação pela UFPE. Professora Assistente da ESEF-UPE

¹⁴ "...the systematic process of gathering and analyzing information in order to make judgements about effectiveness of student learning. Assesment assists learners in the process of learning (...) the key to determine what is to be assessed is to identify the knowledge to be learned, at the same time, admit that there are some aspects of learning that can not be assessed." (pp. 41-2)¹⁴

desportivas específicas (passes, arremessos, chutos, dribles, etc.), situação ainda válida no presente.

Desde a década de setenta que se vem desenvolvendo no campo de Educação Física um modelo comportamental de avaliação, caracterizado pela sua objetivação máxima através do controle de todos os seus componentes e domínios. Estes últimos foram divididos em três: psicomotor, afetivo e cognitivo, definindo-se detalhadamente “o quê” (ação e condição), “quando” (durante as aulas, no final de cada unidade de ensino) e “como” avaliá-los (instrumentos, critérios e métodos - testes cientificamente comprovados). Este modelo pretende garantir o total controle do processo de avaliação, minimizando a sua subjetividade (Hensley et al, 1987).

Por outro lado, a avaliação em dança, estabelecida, dentro e fora do âmbito da Educação Física, esteve e ainda está polarizada, predominantemente, pela existência, até a década de oitenta, de dois modelos de ensino: o profissional e o educacional moderno. Conforme observa Smith-Autard (1994), o modelo profissional de ensino da dança valoriza a performance e os skills relacionados com as diferentes formas de dança (tradicional/folclórica, clássica, moderna, jazz, contemporânea, etc.). Analogamente à avaliação em Educação Física, identificamos o domínio de testes e observações relacionadas com habilidades motoras específicas da dança (postura, alinhamento, skills de cada forma de dança, etc.). Já o modelo educacional, desenvolvido por Rudolf Laban (Modern Educational Dance, 1988 - 1ª edição em 1948) e seus seguidores, valoriza o processo de criação da dança pelo indivíduo através da manipulação de diferentes formas de se movimentar. Nesse caso, a avaliação estabelece-se, quando existente, de forma extremamente subjetiva, centralizando-se no acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno que propriamente na avaliação do produto. Atualmente, existe uma perspectiva de ensino da dança que poderíamos chamar de hegemônica, tanto em termos de produção académica (Van Gyn e O'Neill, 1988; Harrison, 1988; Smith-Autard, 1994) como do ponto de vista de propostas curriculares (Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, etc.), a qual aponta para a superação desses dois modelos de ensino da dança acima descritos. Essa perspectiva está pautada na consolidação da dança como arte, como objeto de apreciação estética. Este modelo caracteriza-se pela valorização e avaliação de comportamentos observáveis relacionados com a performance (execução), a criação e a apreciação em dança. A definição dos comportamentos, contudo, caminha por descrições mais, ou menos, objetivas. Van Gyn e O'Neill (1991), por exemplo, defendem a perspectiva de uma avaliação subjetiva baseada em critérios objetivos. Já Sue Harrison (1988), procurando adequar a avaliação em dança ao projeto de avaliação do governo inglês para as outras disciplinas curriculares, aponta para a objetivação dos comportamentos em dança. O fato é que, mais ou menos definidos, predomina, apesar da orientação para analisar o processo, a avaliação do produto sob a forma de comportamentos observáveis, omitindo os indicadores das manifestações subjetivas presentes no contexto da dança.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A caracterização de uma determinada situação num espaço específico e tempo presente, constitui-se através da realização de uma pesquisa descritiva. Conforme observam Issac e William (1985), o propósito da pesquisa descritiva é: “*descrever sistematicamente uma situação ou área de interesse verdadeiramente e precisamente*” (tradução da autora) (p.42)¹⁵.

Para desenvolvermos nossa pesquisa, optamos por empreender uma descrição da situação da avaliação em dança nas aulas de Educação Física do terceiro ciclo das Escolas Básicas 2.3 do Concelho de Oeiras.

¹⁵ “*To describe systematically a situation or area of interest factually and accurately.*” (p. 42)

A escolha do Concelho de Oeiras definiu-se a partir de três considerandos: a sua proximidade com a capital do Distrito de Lisboa, no caso a Cidade de Lisboa; os recentes esforços do Concelho no sentido de estabelecer um diálogo com as tendências contemporâneas de crescimento e desenvolvimento, incluindo o aumento significativo dos investimento em educação (de 107.845 contos em 1990 para 3,2 milhões de contos em 1996); e, a presença, nos limites territoriais do Concelho, da Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, a qual forma licenciados em Dança (há oito anos) e Educação Física e Desporto (desde a década de 70).

A população foi constituída pelos professores de Educação Física do 3º Ciclo das Escolas Básicas 2,3. Neste caso, a nossa população coincidiu com a amostra selecionada, devido ao pequeno número de professores, num total de 31, distribuídos por nove escolas. Considerando que o terceiro ciclo se refere aos três últimos anos da escolaridade obrigatória (7º, 8º, 9º anos), entendemos que o estudo desse período escolar pode refletir, de uma maneira geral, a situação da dança no sistema escolar obrigatório.

A técnica de coleta de dados utilizada foi um questionário constituído de uma parte inicial referente aos dados de identificação e, uma segunda parte, composta por 8 perguntas fechadas submetidas a respostas de múltipla escolha. No final de cada lista de respostas foi estabelecido um espaço para que os professores pudessem expressar opiniões sob a forma de "observações", sempre que as alternativas não esgotassem as possibilidades de resposta. Das nove escolas em que os questionários foram entregues, sete responderam.

4. OS RESULTADOS

Dos 31 questionários distribuídos, 19 foram devolvidos respondidos, caracterizando uma amostra de 61,3% da amostra-população estudada.

Os dados serão apresentados através da caracterização: da existência da dança nas escolas e dos motivos que levam a sua não existência; da avaliação em dança nas escolas.

4.1 A dança nas aulas de Educação Física do terceiro ciclo

Os dados relativos à dança nas aulas de Educação Física no terceiro ciclo das Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Oeiras apontam para a predominância de sua não existência (63,2%). No entanto, observamos que a presença da dança em 36,8% das aulas de Educação Física, demonstra a existência de uma demanda por aulas de dança nas escolas.

Quanto aos motivos que levam os professores a não ministrarem dança nas suas aulas de Educação Física, identificamos que a ausência de preparação adequada é o principal motivo apontado pelos professores e professoras (dez entre os doze professores que responderam negativamente), seguido da falta de interesse por parte dos alunos (cinco em doze) e ausência de conhecimentos anteriores por parte dos alunos (quatro em doze).

4.2 A avaliação em dança no terceiro ciclo

A avaliação em dança nas Escolas Básicas 2,3 do terceiro ciclo do município de Oeiras será descrita e analisada a partir das respostas dos professores que afirmaram ministrar dança nas suas aulas de Educação Física. Essa descrição/análise será estabelecida a partir: das formas de dança ministradas; dos aspectos avaliados; dos instrumentos/métodos de avaliação utilizados; das formas de registro da avaliação.

Das formas de dança ensinadas no terceiro ciclo nas Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Oeiras predomina a dança folclórica/tradicional (04), seguida da dança livre e da criativa (03). As outras formas de dança são: de salão (02), aeróbica (02), jazz, moderna e multicultural.

A observação dos dados sobre os aspectos avaliados aponta para o fato de que a quase totalidade dos professores (seis em sete) relaciona a dança com a música (sincronização entre

música e movimento). Embora discorde dessa perspectiva, Langer (1980) evidencia ser este o entendimento da dança compartilhado pela maioria das pessoas.

Interesse/disponibilidade, atitude/participação, pontualidade e assiduidade, aspectos do domínio sócio-afetivo presentes em todas as aulas, não específicos das aulas de dança, são aspectos predominantemente avaliados. Como observado por Hensley et al. (1991), esses elementos estão comumente presentes em avaliações no campo da Educação Física.

A especificidade da avaliação em dança aparece na verificação de ações motoras relacionadas com: combinação de movimentos, skills próprios das formas de dança e sincronização das ações/movimentos individuais com as do grupo. Dessa forma, evidenciamos uma coerência interna quanto às danças ensinadas (folclóricas/tradicionais, salão e aeróbica) e o que é avaliado (skills, combinação de movimentos e sincronização). Considerando os três elementos (performance, criação e apreciação) que envolvem o ensino da dança, na atualidade, os dados evidenciam uma predominância da avaliação do executar sobre o criar e o apreciar. Os elementos de criação (exploração livre, individual e coletiva do movimento, criação de coreografias) aparecem nas respostas de um professor e uma professora que desenvolvem a dança criativa. A terceira professora que assinalou a dança livre/criativa/educacional, afirma não avaliar as suas aulas de dança, uma vez que são poucas e funcionam como forma de variar as atividades. Quanto aos elementos relacionados ao apreciar (análise de coreografias, conhecimento sobre as formas de dança e conhecimento sobre coreografias) aparece discretamente sob a forma de uma resposta para cada um dos dois itens relativos ao conhecimento teórico sobre coreografias e história da dança.

Dos instrumentos/métodos utilizados para avaliar a dança nas aulas de Educação Física, a observação das atividades dos alunos apresenta-se como a mais utilizada, ou seja, 06 dos 07 professores que afirmam ministrar dança nas suas aulas de Educação Física. Testes práticos aparecem em segundo plano e, testes teóricos, são aplicados por apenas uma professora. A predominância da observação como método/instrumento demonstra a incipiência e subjetividade do processo de avaliação em dança na Educação Física.

O registro da avaliação estabelece-se, principalmente, através de comentários verbais durante as aulas (03 professores), seguido da atribuição de notas (02 professores). A subjetividade presente no registro da avaliação através de comentários verbais confirma, como no item referente aos instrumentos de avaliação, a incipiência ou quase inexistência de avaliação formal da dança nas aulas de Educação Física.

5. CONCLUSÕES

Descrever a avaliação em dança nas aulas de Educação Física do terceiro ciclo nas Escolas Básicas 2.3 do Concelho de Oeiras, foi o objetivo desta pesquisa.

Embora não tenhamos questionado os professores acerca de seu conhecimento sobre os conteúdos da dança no Programa de Educação Física (1991), observamos que o confronto dos aspectos avaliados pelos professores com este Programa aponta para o abandono, pelos professores, dos conteúdos referentes a: a execução de ações motoras com diferentes dinâmicas; a exploração livre do movimento; a criação de composições-coreografias; a apreciação em dança. Considerando que a dinâmica fornece as cores para o movimento, entendemos que a sua não exploração impõe limites ao se movimentar que podem levar a uma repetição mecânica e sem significado da dança. Por outro lado, a exploração do movimento livre, levando à construção de composições coreográficas, permite ao aluno estabelecer relações diretas com a dança em si - a coreografia, do ponto de vista não de um mero repetidor, mas sim de um manipulador de gestos e movimentos, sentidos e significados. A apreciação, entendida como capacidade para analisar, criticar e avaliar danças, integrada à execução e à criação em dança, responde a necessidade de

formação de um indivíduo-público, o qual reconhece essa forma de arte, a si próprio e à sua cultura. Pois, como observa Buckland (1995) a dança:

"...é um texto complexo e mutável de diferentes sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, corpos humanos e interações sociais cujos significados são negociados situacionalmente." (tradução da autora) (p. 51)¹⁶

A dança, portanto, não é uma representação do mundo e de nós próprios, mas é, sim, uma das formas de construirmos a realidade e a nós próprios, através da criação incessante de sentidos e significados. A dança, entendemos, sob as suas diversas formas e estilos, deve penetrar os muros da instituição escolar não como um objeto para ser consumido/aprendido ou um meio para o desenvolvimento da personalidade do aluno, mas sim como um elemento constituinte/construtor do indivíduo e da realidade social e cultural.

Os dados revelam limites na relação que os professores e os alunos estabelecem com a dança, os quais, entendemos, podem ser explicados, através de um estudo mais aprofundado dos aspectos relativos à formação/preparação do profissional de Educação Física quanto à dança.

A realização desta pesquisa revelou um grupo de professores que se empenha em introduzir a dança nas suas aulas de Educação Física, mas que porém esbarra nas deficiências de uma formação que não prepara para a "manipulação" da dança como ação humana. Além disso, observamos que o nosso instrumento de recolha de dados (questionário) não se propunha a captar todas as formas sob as quais a dança se desenvolve nas escolas, nomeadamente: grupos de dança, atividade inserida nos conteúdos da disciplina de música, etc. Nesse sentido, entendemos ser necessário o desenvolvimento de outras pesquisas que procurem: analisar a preparação do profissional de Educação Física quanto à dança; descrever e avaliar profundamente e amplamente (maior número de escolas e professores) as diversas formas sob as quais a dança existe nas escolas, identificando também as estratégias e métodos de avaliação aí presentes. O campo de atuação de pesquisadores em dança no âmbito da educação e, particularmente, de avaliação em dança nas escolas, mostra-se infinito dada a riqueza de dados que se estabelece diariamente no cotidiano escolar.

6. Referências Bibliográficas:

- BUCKLAND, T. Embodying the past in the present: dance and ritual. In: Dance, ritual and music. Warsaw: Institute of Art-Polish Academy Of Sciences, 1995.
- HARRISON, S. Assessment in dance. Proceedings of 4th Conference of Dance and Child International (p.154-162). London, Great Britain, 1988.
- HENSLEY, L. D. Is evaluation worth the effort? Journal of Physical Education, Recreation and Dance. v. 58, n. 6, pp. 59-62, 1987.
- ISSAC, S, & WILLIAM, M. Handbook in research and evaluation. San Diego: Publishers, 1985.
- LABAN, R. Modern educational dance. 3. ed. Plymouth: Northcote House, 1988.
- LANGER, S. K. Sentimento e forma. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- OVERBY, L. Y. Status of dance in education. ERIC. University of Michigan, September 1992.
- ROBINSON, K. Arts education in Europe: a survey. Strasbourg: Culture Committee of Council of Europe, 1996.
- SMITH-AUTARD, J. M. The art of dance in education. London: A & C Black, 1994.

¹⁶ *"...is a complex, shifting textual interplay of different sounds, movements, costumes, environments, beliefs, memories, human bodies and social interactions, the meanings of which are situationally negotiated."* (p. 51) *"...é um texto complexo e mutável de diferentes sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, corpos humnos e interações sociais, cujos significados são negociados situacionalmente."*(p.51)

VAN GYN, G.H., & O'NEILL, D.V. Assessment of dance in education: introduction to the year 2000. Conference of Dance and Child International. (pp. 41-47). Salt Lake City, USA, 1991.

Endereço: Rua Francisco da Cunha 956 aptº 102- Boa Viagem - Recife - PE
CEP 51020-041 Tel.: (081) 3266983 Fax: (081) 4236310

GTT.4.8. METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA : TEMATIZANDO FATOS FOLCLÓRICOS

Isabel Cristina V. Coimbra Diniz*

Resumo: Partindo do princípio, que a dança é um dos conteúdos da cultura corporal e que o folclore dialoga com o corpo, que é ao mesmo tempo modo de interpretação do ser na realidade do-mundo - no-mundo, buscamos significados numa vivência articulada entre a dança e o fato folclórico como uma oportunidade, no "jogo do saber", de tentar vivencia-los de maneira lúdica, crítica e criativa. Sua importância está na valorização do processo de aprendizagem e na abertura para o diálogo com as várias faces da cultura e das práticas corporais. Este trabalho tem como objetivo discutir o folclore, procurando compreender o seu significado e suas funções, tematizar o fato folclórico e estudar a possibilidade pedagógica de sua utilização como metodologia no ensino da dança.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A metodologia utilizada neste trabalho, está baseada em uma pesquisa bibliográfica que percorre os caminhos da dança, do folclore, e em minha vivência como profissional da Dança e da Educação Física. Dentro desta vivência profissional, destaco a experiência na dança folclórica no "Grupo Experimental de Danças da Escola de Educação Física" da Universidade Federal de Minas Gerais, onde despertei para as questões do folclore e a docência junto à profa. dra. Myriam Evelyse Mariani, na disciplina "Introdução à Coreografia" do curso de graduação em Educação Física/UFMG, onde trabalhamos com uma proposta semelhante à que apresento aqui.

O PROCESSO DA HUMANIZAÇÃO DO SER¹ EM DIÁLOGO COM A DANÇA.

O processo de transformação do ser, se verifica através da multi e interdisciplinaridade de áreas como a Arte, a Educação, a Ciência e a Filosofia, pela liberação de suas potencialidades manifestadas pelo sentir, pensar e agir.

Através dessa vivência interdisciplinar, o homem cria, se sensibiliza e se expressa, comunicando com seus semelhantes, desenvolvendo o processo da humanização, onde o corpo² possui uma linguagem específica decifrada por códigos culturais, e em sua fala ele existe. (DINIZ,1996)

Compreendendo o homem como ser-no-mundo (HEIDEGGER,1995), como corpo histórico, presente e falante, situamos que o ser humano, para manifestar suas emoções e expandi-las exteriormente, recorre à linguagem do movimento e dentro desta linguagem, encontramos a dança, que remonta a tempos imemoriais. Ela , que ao longo dos anos, tem sido uma manifestação sócio-cultural presente no ser-aí e no curso da história, assumiu várias formas e tem se transformado, assim como a cultura³, pois é criada por seres que pertencem a meios particulares, contextualizados sociocultural e historicamente

Assim, criando e dando formas a um fenômeno, a dança, permite explorar com idéias originais a própria corporeidade. São estas idéias, traduzidas por uma linguagem corporal que nos

* Mestranda em Educação Física/UFMG; Especialista em Lazer/UFMG e em Educação Física Escolar/PUC-MG.

¹ O ser aqui, designa a existência própria do homem no mundo em um sentido ontológico HEIDEGGER (1995)

² Corpo aqui, é compreendido na totalidade integrada de seus pensamentos, suas ações, seus sentimentos e sua forma anatomo-funcional. MERLEAU-PONTY (1971).

³ Cultura , é entendida aqui como "um sistema historicamente derivado de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser partilhados por todos os membros de um grupo social ou por aqueles designados". ABBAGNANO,1982. P. 213.

permite expressar e comunicar mensagens por um vocabulário próprio, nos sensibilizando para o belo, o estético, o cultural e o social. O processo criativo facultado pela dança é um substancial alimento para o *ser* concorrendo para o desenvolvimento de suas potencialidades, favorecendo seu crescimento em sua totalidade.

Assim, a dança é uma das formas de expressar a vida, de sonhar e de brincar com o corpo, exercitando os sentimentos, a imaginação, os músculos, o organismo e, enfim, o *ser* em sua totalidade em direção à descoberta do novo, do outro e de nós mesmos. Como corpo dançante, desenhamos formas, contamos histórias, penetramos no espaço e no tempo interagindo nele e com ele, e é nesse instante que a dança como experiência lúdica, dilata os espaços de abertura às trocas com as pessoas, com a cultura, com o contexto e com os fatos da vida.

No contexto cultural, podemos perceber manifestações múltiplas do ser humano e dentro destas manifestações, o folclore se faz presente. O folclore aqui, é entendido como um fenômeno sociocultural, inerente à realidade do *ser*. Ele, está em constante diálogo com o tempo e com a história, se expressando e comunicando desde a gênese da humanidade.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo discutir o folclore, procurando compreender o seu significado e suas funções, tematizar o fato folclórico e estudar a possibilidade pedagógica de sua utilização como metodologia no ensino da dança.

Partindo do princípio, que a dança é um dos conteúdos da cultura corporal e que o folclore dialoga com o corpo, que é ao mesmo tempo modo de interpretação do *ser* na realidade do-mundo, no-mundo, buscamos significados numa vivência articulada entre a dança e o fato folclórico.

O FATO FOLCLÓRICO

O folclore constitui uma realidade sociocultural de teor interdisciplinar onde estudos antropológicos, etnológicos, psicológicos e sociológicos, se associam para a compreensão do seu significado e de sua função social. Ao longo da história vem indagando a linguagem, o trabalho, o lazer, a saúde, a arte, a crença, enfim, a vida. Como área de estudo, se interessa por tudo que vem do povo e a ele se destina, abrangendo uma gama imensa de fatos, que refletem maneiras de pensar, de sentir e agir, de seus usos e costumes. Saul Martins descreve o folclore de maneira sábia quando identifica os fatos da área popular tradicional como o "*escaninho da experiência humana*". (MARTINS, 1986: 43).

O termo original em inglês *folk-lore*, criado por William Thoms, foi utilizado em 22/08/1946, numa carta publicada na revista "The Atheneum", onde ele considera que o folclore significa o conjunto de antigüidades populares⁴. Para o sociólogo Florestan Fernandes, fato folclórico por sua vez é um modo de sentir, pensar e agir, que constitui uma expressão de experiência peculiar de vida de qualquer coletividade humana integrada a uma sociedade. (FERNANDES, 1978)

Segundo MÔNICA (1976), o fato folclórico modifica-se, transforma-se de região para região de acordo com o meio social, sempre subordinado aos processos da dinâmica cultural. Considerando que não há imposição em sua manifestação, são características marcantes o seu caráter espontâneo e o seu poder de motivação sobre os componentes de uma referida comunidade, que o exprimem e o identificam como fenômeno social vivido e revivido, inspirando e orientando comportamentos.

"Como expressão da experiência, o fato folclórico é sempre atual, isto é, encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção como sobrevivência, como anacronismo ou vestígio de um passado mais ou

⁴ Thoms, considera as antigüidades populares e/ou saber popular, os usos, costumes, cerimônias, crenças, romances, refrãos, lendas, superstições, e tantas outras manifestações culturais dos tempos antigos. LIMA, 1968, p. 10

menos remoto, reflete o etnocentrismo(...) Como expressão da experiência de vida peculiar da coletividade, o fato folclórico se contrapõe à moda, como à arte, à ciência e à técnicas eruditas modernas, ainda que estas lhe possam dar origem” (FERNANDES,1978:25).

Com esses dizeres, Florestan Fernandes nos instiga a refletir sobre a origem do fato folclórico e sobre sua função. O antropólogo Saul Martins nos orienta neste exercício, quando afirma que todo fato folclórico, possui um motivo originário, que deve ser estudado e entendido, para a compreensão de sua existência. Em seus estudos, salienta as funções do folclore agindo nas esferas do social, do lazer, da religiosidade, da estética e de tantas outras áreas do universo humano.

Segundo ele, a função do folclore é preservar as experiências culturais básicas⁵, na interação e no relacionamento social, nos aspectos recreacionais tangíveis à alegria e ao prazer, na crítica e posicionamento político-social⁶ e na motivação artística, observando-se que muitas vezes a arte popular é o ponto de partida para outras manifestações, sejam artísticas e/ou socioculturais⁷. (MARTINS,1986)

Rossine Tavares Lima em 1952⁸, definiu o fato folclórico como,

“tudo o que resulta do pensamento, sentimento e da ação do povo, cujo habitat preferencial é constituído pelo meio popular, isto é, o espaço em que vivem os grupos sociais do campo e da cidade, menos influenciados pela ciência oficial, pela intelectualidade de um país civilizado(...), pode ser criado, ou aceito e adaptado, recriado pela simples imitação (...),além de poder subsistir na grande burguesia e entre os homens do mais alto nível de instrução e pensamento, pois na realidade não há muralhas que sejam obstáculos a que o folclore se difunda por todos os grupos sociais”. (LIMA,1968:21)

O Congresso Internacional de Folclore, realizado em São Paulo em 1954, considera que o fato folclórico,

“caracteriza-se pela espontaneidade e pelo seu poder de motivação sobre os componentes da respectiva coletividade. A espontaneidade indica que o fato folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros de uma coletividade exprimem como seu, sem que a isso sejam levados por influência direta de instituições estabelecidas. (LIMA,1968:23)

Os estudiosos do folclore, no campo de suas indagações apontam inúmeros fenômenos como usos e costumes, trajes, ergologia⁹,sabedoria popular, brincadeiras, lendas,

⁵ As experiências culturais básicas da civilização são traduzidas por Saul Martins pelas “tradições” passadas de geração a geração, como por exemplo; os processos tradicionais de sobrevivência econômica como o artesanato folclórico. MARTINS,1986.p. 38

⁶ O folclore como instrumento de crítica e posicionamento político-social, serve de tribuna, onde o povo se faz ouvir, mediante várias formas de comunicação social, tais como o cordel, as frases de pára-choques de caminhão, o desafio de viola, os repentos, e outras muitas formas com que o povo satiriza, censura e combate as autoridades governamentais. MARTINS,1986. p. 39

⁷ Para Saul Martins, a arte popular deve ser o ponto de partida para o conhecimento do ideal estético e acrescenta que “grandes nomes das artes nacionais e estrangeiras, foram grandes porque suas obras tiveram origem no meio simples das criaturas do povo e cujas respostas os emocionaram”. MARTINS,1986. p. 40

⁸ 1952, é o ano da primeira edição do livro “Abecê do Folclore” deste mesmo autor, pela editora Ricordi em São Paulo.

músicas, linguagem, folguedos, danças, festas, bailados, contos e poesia popular que interagem entre si. Portanto, como não há fato histórico isolado, da mesma forma, o fato folclórico não é fragmentado.

Certamente os fenômenos não se estancam, muito menos suas múltiplas manifestações, que variam de região para região. Hoje a FUNARTE (funarte@omega.Incc.br,1997), apresenta um interesse muito grande na área do folclore e da cultura popular, atuando em três linhas: pesquisa, documentação e difusão das manifestações folclóricas. Acompanha suas constantes transformações e mostra o resultado de suas atividades em vários espaços públicos, que a cada dia vem enriquecendo o acervo de pesquisa e apontando indicadores para o conhecimento e o significado da cultura de um povo ou de uma coletividade.

Com o objetivo de sistematizar dados verdadeiros e abundantes em torno de manifestações folclóricas, são realizadas pesquisas no Brasil e em outros países, que facilitam o reconhecimento do objeto próprio do folclore e a demarcação precisa de seus limites que abrange uma área de grande extensão da realidade cultural, observando que o folclore interessa-se pelo que for comum. Estas pesquisas possuem um método científico na abordagem da cultura popular e emprega uma série de instrumentos. Dentre estes, podemos citar a análise documental, a observação sistemática, a observação participante, a história oral e entrevistas. Mas qual o significado destas pesquisas para a Educação? O folclore possui algum valor educativo?

POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA DO FATO FOLCLÓRICO NO ENSINO DA DANÇA

Para FERNANDES (1978), houve época em que acreditava-se ser o folclore, uma reliquia do passado longínquo, hoje os pesquisadores e folcloristas, evidenciam a seu modo o seu valor educativo, pois tanto o adulto como a criança se envolvem no fenômeno folclórico na esfera do sentir, pensar e agir. A perpetuação do fato folclórico, não significa estagnação cultural, até porque o contexto histórico-social é dinâmico.

"...se as crianças continuam a "brincar de roda", esse folguedo preserva para elas toda a significação e a importância psicosocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma "sobrevivência" literalmente falando; mas de continuidade sócio-cultural"
(FERNANDES,1978:62)

Em outras palavras, as influências socializadoras do folclore ocorrem na assimilação de elementos culturais, por meio de conteúdos do processo social.

Como possibilidade pedagógica, a proposta aqui apresentada, objetiva incentivar a pesquisa e a compreensão dos significados do fato folclórico, como parte do corpo metodológico no ensino da dança numa visão interdisciplinar.

"Quem conhece os mitos, a música, a dança e as artes plásticas criadas por um povo através dos tempos, conhecerá esse povo, suas aspirações e seus problemas" (MARTINS,1986:37)

A idéia não é (re)produzir dança folclórica, mas criar possibilidades corporais expressivas para os alunos, no sentido da apreensão de várias habilidades de execução de diferentes tipos de dança, de contato com formas e símbolos próprios das culturas a que pertencem, ampliando essas experiências para outros tipos de culturas ou modos de vida de outras coletividades.

⁹ Ergologia - utensílios domésticos e instrumentos de trabalho, mutirão, técnicas produtiva, caça, pesca, armas e armadilhas, lavoura e pastoreio, cozinha regional, comidas e bebidas típicas, pequenas indústria, arte popular e artesanato. MARTINS,1986. p. 44

Assim, a dança como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vivida nas esferas dos usos e costumes, do trabalho, do lazer, da saúde da religiosidade, da saúde e etc. A dança também, é uma possibilidade da leitura sobre os significados do corpo expresso sob a luz de diferentes contextos culturais, espaciais e temporais. (DINIZ, 1997)

A utilização do fato folclórico como tema para a dança é uma proposta para além de um arranjo coreográfico de elementos selecionados da experiência de movimentos, é também refinamento, abstração e intensificação destes elementos de acordo com a concepção temática do aluno, em direção à composição coreográfica que pode ser caracterizada por um desenvolvimento do processo artístico, onde o conteúdo estético e a forma são interdependentes e inseparáveis.

Os princípios estéticos da forma segundo MARIANI (s/d), têm o objetivo de orientar o coreógrafo pelos vários caminhos que podem ser percorridos no espaço e no tempo em um processo de crescimento artístico. Esse crescimento surge da idéia de dançar pela alegria de sentir o movimento, pois a dança como expressão e comunicação é uma atividade com grande variedade de formas, ritmo e dinâmica que através da sensibilidade e emoção nos leva à arte. Princípios como a unidade, variedade, repetição, contraste, transição, seqüência, clímax, proporção, equilíbrio e harmonia na composição coreográfica, têm a função de revelar e iluminar a idéia criativa auxiliando em sua externalização. Estes princípios, também, interagem entre si construindo o corpo coreográfico.

O uso dos princípios estéticos são determinados pela necessidade do artista/aluno e servem como critério para seleção da criação inicial da arte como base para uma avaliação estética da composição como um todo.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A organização temática de uma composição de dança é invariavelmente regulada por objetivo estético. Esses arranjos temáticos, são básicos para certas necessidades expressivas e concorrem para uma articulação e elaboração do tema, do contexto a ser explorado, dos princípios estéticos e da estrutura temática que deve contemplar a criatividade e a criticidade. A estrutura temática é refletida nas formas AB, onde se trabalha a idéia do contraste entre A e B; nas formas ABA e Rondo (ABACADA...) que trabalham com a idéia de repetição de um tema ou de um motivo, cada uma a sua maneira específica. Também na forma Tema e Variação, onde o tema é visto por diferentes óticas; na forma Cânon, que trabalha a sobreposição de partes em organização rítmica e finalmente na forma ABC que é uma narrativa, com princípio, meio e fim como em uma estória. (MARIANI, s/d)

Essa proposta sugere o seguinte processo didático: Pesquisa sobre os domínios do folclore ou de um fato folclórico específico, seleção de temas, tematização do folclore (nacional ou internacional), construção individual e coletiva de experiências múltiplas do movimento e da dança, sob a luz dos temas selecionados. O desenvolvimento do trabalho pode ser de forma improvisada em direção às composições coreográficas, ou como o grupo optar de acordo com o objetivo didático pedagógico, finalizando com a realização de uma avaliação dos trabalhos pelo professor e pelos próprios alunos

A seleção de temas pode seguir critérios como por exemplo: país, região, estado, cidade, localidade ou manifestações culturais específicas como danças folclóricas, folguedos, lendas, provérbios, dentre tantas outras. Pode ser articulada com característica descritiva e/ou satírica, com ares de denuncia ou romanceada.

A idéia é incentivar o aluno a pesquisar, a contextualizar e compreender o fato pesquisado, cruzar as informações obtidas com a realidade numa perspectiva interdisciplinar e lúdica, selecionar temas para composição coreográfica e refletir sobre a articulação do tema e de sua estrutura temática. Finalmente, após a elaboração coletiva do projeto do trabalho a ser

realizado, é o momento de dar forma física através da montagem das coreografias. O trabalho pode ser realizado por grupos distintos dentro de uma turma de alunos ou pela sala como um todo, conforme critérios que o professor considerar coerente com sua realidade na sala de aula¹⁰ e na escola.

Como sugestão para um roteiro de projeto, apresento um esquema, que pode ser aproveitado de acordo com a necessidade e profundidade da proposta gerada pelo professor e pela turma em questão: o tema; a contextualização do tema; o título do trabalho; o objetivo; a forma coreográfica; a especificação das cenas e o objetivo da cada cena; os personagens; o figurino; o cenário; a iluminação e etc.

CONCLUSÃO

Considerando que a dança está intimamente ligada a certos pontos definidos da vida diária do ser humano num traço comum entre os povos como as danças matrimoniais, de pastores, de competição, de adoração a Deus e tantas outras ao longo do espaço e do tempo, podemos dizer que não há povo sem dança. (FARO,1986)

Como arte, a dança deve encontrar seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela, filtrando as mensagens, as idéias ou temas que se pretende transmitir através da expressão contida nas formas e movimentos por uma comunicação não verbal do *ser*. (DINIZ, 1997)

A dança, como um dos conteúdos da cultura corporal de movimentos e o folclore com suas várias manifestações, no meu entender, dialogam a seu modo com os “usos do povo” e sua produção cultural, podendo articular uma parceria rica nos procedimentos didático-metodológicos de ensino nas aulas de Educação Física.

Seria uma oportunidade, neste “jogo do saber”, de tentar vivenciar a dança e o fato folclórico de maneira lúdica, crítica e criativa, onde a importância está na valorização do processo de aprendizagem e na abertura para o diálogo com as várias faces da cultura e das práticas corporais.

Mais do que uma possibilidade pedagógica, creio ser um direito do aluno, em qualquer nível de ensino, de ter acesso à dança como forma de expressão, contextualizada e articulada com os fatos da vida.

Assim, professores e alunos no processo de transformação do *ser*, podem saborear na dança, experiências inexprimíveis da existência humana.

Lembro-me então de Maria Fux, quando afirma:

“Dança, experiência de vida” (FUX,1983: 1-139)

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. Dança e técnica corporal: significados de uma linguagem. Belo Horizonte: EEF-UFMG,1997 (Dissertação de Mestrado - em andamento).
- FARO, Antônio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro : Jorge Zaccar, 1987.
- FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FUX, Maria. Dança, experiência de vida São Paulo: Summus, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Trad. Márcia de Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIMA, Rossine Tavares. Abecê do folclore. São Paulo: Ricordi, 1968.
- MARCELINO, Nelson C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis de. (org.). Sala de aula- que saber é esse? Campinas: Papyrus, 1989. p.59-70.
- MARIANI, Myriam Evelyse. Composição coreográfica. Escola de Educação Física- UFMG: Belo Horizonte, s/d. (mimeog.)

¹⁰ Considero aqui, que sala de aula é todo espaço aberto para o “jogo do saber”. MARCELINO,1989. P.59.

MARTINS, Saul. Folclore: teoria e método. Imprensa Oficial: Belo Horizonte, 1986.
MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. RJ:o: Freitas Bastos, 1971
MÔNICA, Laura Della. Manual de folclore. São Paulo: AVB, 1976.

Endereço: Rua: Cláudio Antônio, 100. Bairro Aparecida - Belo Horizonte - Minas Gerais
CEP. 31250 - 040 - FONE: (031) 4282339 - E-MAIL: COIMBRAD@oraculo.lcc.ufmg.br

GTT.4.9. ANÁLISE CRÍTICA DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVANDO A SUPERAÇÃO

Bianca Newland's Martins*

Gina Carla Dal Col, Isaura Aparecida Frederico, Patrícia Pereira de Souza

Wallace Rodrigues Guimarães, Wilson Porcaro Puga e Wiliane Machado Vargas**

Zenólia C. Campos Figueiredo***

Resumo: Estudar a produção de conhecimento da Educação Física escolar brasileira no que tange à propostas metodológicas significa percebê-la no contexto de crise indicado por João Francisco de Souza e, ainda, no âmbito das teorias educacionais concebidas enquanto prática social. Nesse sentido, essa pesquisa teórica se propõe analisar reflexivamente as propostas que a partir da década de 80, trouxeram novos pressupostos para a Educação Física escolar brasileira, objetivando a superação dos valores eminentemente biológico-esportivos existentes até aquele momento histórico-social. Para tanto, pensamos ser necessário mapear o pensamento pedagógico brasileiro à luz de Moacir Gadotti e Demerval Saviani, apontando as divergências dos respectivos pensadores; em decorrência, a influência de Durkheim e Dewey na teoria da Educação brasileira e, a relação desses pensamentos com as propostas metodológicas da Educação Física, explicitando inclusive, as principais contradições e possíveis superações internas de cada uma delas. Dessa forma, o Grupo de Estudo Reflexão-Ação vêm desenvolvendo um aprofundamento sistemático acerca das propostas metodológicas que marcaram e que, ainda marcam, o processo ensino-aprendizagem na Educação Física.

APRESENTAÇÃO

O estudo em torno dessa temática foi idealizado por nós, alunos em formação, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, no momento em que cursávamos a disciplina obrigatória Educação Física Escolar I.

O interesse comum em aprofundar estudos nessa área a fim de intervir na realidade escolar pública estadual e municipal, impulsionou-nos a manter reuniões permanentes de estudos e discussões desde Outubro de 1996. Desde então, o grupo foi se consolidando e, atualmente, somos integrantes do grupo intitulado por nós de Grupo de Estudos Reflexão-Ação (GERA), com o presente estudo em desenvolvimento e cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sob responsabilidade da professora Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Apresentar esse estudo permanente no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte significa, para o grupo, uma troca de conhecimento entre os grupos ou estudos individuais na área, além de oportunizar o intercâmbio com parte dos idealizadores das propostas metodológicas de nosso interesse.

INTRODUÇÃO

De inícios da década de 80 até o momento, a Educação Física brasileira vem atravessando um período de reformulação, no plano da produção de conhecimento, que lhe identifica um caráter pedagógico determinado por um movimento de reflexão numa perspectiva de prática social.

A rigor, percebemos que nos últimos anos, a Educação Física (escolar) alcançou a discussão da Educação e aderiu ao pensamento crítico que se vinha desdobrando; visando então,

* Professora recém-formada no CEFD/UFES

** Acadêmicos do CEFD/UFES

*** Professora Assistente do Departamento de Desportos CEFD/UFES

orientação que buscasse a superação de uma prática baseada em pressupostos eminentemente biológico-esportivos.

Nesse âmbito enfatizado pela busca de superação, estudamos delimitadamente algumas propostas metodológicas da Educação Física escolar, concretizadas a partir da década de 80 e, visualizamos uma preocupação constante em firmá-la enquanto prática pedagógica determinada e determinante de um contexto social. Dentre essas propostas, podemos destacar:

- **Educação Física Humanista (Oliveira, 1985)** - desloca o sentido da Educação Física baseada em perfis biológicos e técnico-esportivos para o pedagógico-humanista. O humanismo da corrente psicológica Rogeriana contrapõe-se ao comportamentalismo de Skinner em várias dimensões, essencialmente na concepção de homem. A corrente humanista percebe o homem dependente de si mesmo - princípio de liberdade; enquanto a comportamentalista trabalha com o condicionamento, que reduz o homem ao seu comportamento manifesto, determinado pelo meio ambiente.

- **Criatividade nas Aulas de Educação Física (Taffarel, 1985)** - também desloca o sentido da Educação Física, compreendida a partir de explicações biomédicas e técnico-esportivas, para o valor pedagógico baseado no desenvolvimento da criatividade enquanto aspecto fundamental do processo metodológico.

- **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física (Freire, 1989)** - trata de uma proposta de Educação Física para crianças da pré-escola à 4ª série do 1º grau que aponta a experiência corporal fundamental para que a criança compreenda o mundo. Essas experiências corporais precisam estar inseridas na escola e serem significativas no sentido de fazerem parte da realidade das crianças.

- **Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM, 1991)** - essa produção considera a Educação Física como um fato histórico-social caracterizado por idéias sociais de valores e normas que se alteram no decorrer das últimas décadas baseadas em necessidades humanas sociais. O grupo defende uma aula de Educação Física que: procura uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos; não olha para o esporte só como rendimento motor; considera as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e que não os reduz a condições prévias de aprendizagem motora; mantém o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça que isso se desenvolva na discussão social; considera a relação entre movimento, percepção e realização; faça que os alunos participem do planejamento e da construção da aula.

- **Metodologia da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992)** - é um livro que fornece base teórico-metodológica que nos permite repensar a Educação Física no âmbito escolar, na perspectiva da cultura corporal, mediante um projeto político-pedagógico comprometido com a classe trabalhadora.

Sabemos que dentre essas propostas, as três primeiras respectivamente, são consideradas por muitos estudiosos da área enquanto propostas que trouxeram novos valores para a Educação Física brasileira; porém, já ultrapassadas pelas duas últimas propostas. Não compartilhamos totalmente dessa tese, porque apesar de compreendermos que tanto concepção de aulas abertas quanto cultura corporal consolidada pelo Coletivo de Autores trazem novas perspectivas, discussões, denúncias, veiculação de novos valores..., ainda encontram-se repletas de contradições entre: marco teórico e exemplos práticos de aulas, aulas abertas e determinismo pedagógico, vestígios de referencial humanista advindo da proposta de Oliveira (1985), predominância de aspectos cognitivos influenciados por Piaget, conflitos entre correntes de pensamento, e outras que serão apontadas no decorrer do estudo. Entendemos ser de suma importância para os alunos em formação, principalmente nas disciplinas Educação Física Escolar I, II e III, o conhecimento desvelado das propostas metodológicas para que os mesmos tenham a

clareza de escolha de uma projeto político-pedagógico para a sua prática profissional e conhecimento dos limites que cada uma das propostas precisa superar.

Com essa justificativa, a partir das propostas metodológicas materializadas em livros sintetizados acima, pretendemos realizar uma reflexão diagnóstica, judicativa e teleológica (Souza, 1987) que desvele suas relações com o pensamento pedagógico brasileiro na visão de João Francisco de Souza, Moacir Gadotti e Demerval Saviani, a produção de efeitos de sentidos (ideológicos) originados pelas correntes de pensamento manifestadas e as contradições internas de cada uma das propostas; apontando assim, até que ponto houve realmente uma superação para o momento histórico-social da Educação Física.

Temos como objetivo geral realizar uma análise reflexiva das propostas metodológicas, que a partir da década de 80, trouxeram novos pressupostos para a Educação Física (escolar) brasileira, objetivando a superação dos valores eminentemente existentes até aquele momento histórico-social; como objetivos específicos pretendemos: mapear o pensamento pedagógico brasileiro à luz do referencial de João Francisco de Souza, Moacir Gadotti e Demerval Saviani, apontando as divergências dos respectivos pensadores e a relação desses pensamentos com as propostas da metodológicas da Educação Física a partir da década de 80; desvelar a produção de efeitos de sentidos manifestados pelas correntes de pensamento veiculados pelas propostas metodológicas da Educação Física (escolar) brasileira a partir da década de 80; explicitar as principais contradições internas de cada uma das propostas metodológicas; apontar, a partir da análise, uma possível superação da última proposta considerada referência na área - Metodologia da Educação Física.

Pensamos ser um estudo relevante do ponto de vista científico por representar a possibilidade do surgimento de críticas que apontem princípios básicos para a elaboração de novas propostas metodológicas em busca da superação da última referência na área - Metodologia da Educação Física de autoria do Coletivo de Autores. Do ponto de vista social, porque é um projeto político-pedagógico preocupado com a intervenção a partir dos alunos em formação nesse Centro.

Quanto à metodologia, compreendemos ser um estudo de natureza qualitativa, que tem como princípio realizar uma análise reflexiva sistemática e rigorosa das propostas metodológicas da Educação Física (escolar) a partir da década de 80, cujos objetivos principais foram originados pela preocupação em superar uma prática baseada em pressupostos eminentemente biológico-esportivos. Sendo assim, uma leitura prévia buscando a afirmação dessa preocupação, encontramos: *Educação Física Humanista*, *Criatividade nas Aulas de Educação Física*, *Educação de Corpo Inteiro*, *Visão Didática da Educação Física* e *Metodologia da Educação Física*.

Quando nos referimos à abordagem qualitativa, trabalhamos com as características descritas por Trivinõs (1992). Para esse autor, uma pesquisa que se intitula qualitativa precisa: captar a essência, causa, explicação, origem, relações, mudanças do fenômeno; que o pesquisador tenha uma visão ampla e complexa da realidade social; que a preocupação esteja voltada para o processo; que o fenômeno social seja explicado num processo dialético indutivo-dedutivo e, dessa forma, compreendido em sua totalidade; que o significado seja a preocupação essencial, a busca pela raiz, relação, compreensão do sujeito como ser social e histórico.

Em princípio, realizaremos um mapeamento do pensamento pedagógico brasileiro de forma descritiva e, posteriormente interpretativa, relacionando-o com o pensamento da Educação Física acerca das propostas metodológicas.

Num segundo momento, utilizaremos como pressupostos para análise individual das propostas o referencial metodológico de Eliseo Verón (1980)¹¹ por acreditar que um suporte

¹¹ Eliseo Verón tem formação em Sociologia e traz uma importante crítica à semiologia. Preocupa-se em particular, com a presença do ideológico nos discursos sociais, já que a questão da significação e a da ideologia são para ele, inexplicavelmente indissociáveis.

como a leitura ideológica fundamentada por ele, dá conta dos objetivos por nós propostos nesse estudo. Essa leitura oportunizará o desvelamento das correntes de pensamento manifestadas e as contradições internas das propostas que produzem efeitos de sentidos para seus leitores.

Por fim, tentaremos, a partir da explicitação crítica, nortear uma possível superação da última referência na área - Metodologia da Educação Física de autoria do Coletivo de Autores.

A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA E SEU DESENVOLVIMENTO

Dos livros eleitos para o estudo, já encontram-se estudados, discutidos e sintetizados pelo grupo:

OLIVEIRA, Vítor Marinho de Oliveira. Educação física humanista.

As primeiras idéias de Oliveira expõe um diagnóstico da Educação física nas escolas definindo três áreas de influência. São elas: Biomédica, que coloca a Educação Física como uma ciência paramédica; Técnico-Esportiva, onde o professor é visto como um formador de atletas determinado por um comportamento elitista com predominância da técnica e do alto-rendimento e; Pedagógico-Humanista, incidindo disciplinas mais reflexivas com o propósito de formar mentes críticas e conscientes. Diante dessas três áreas de influência, o autor explicita o objetivo de fazer com que o professor se utilize das disciplinas humanistas - Filosofia, Sociologia, etc - inserindo-as nas áreas médicas e esportivas relacionando com o ambiente em que está trabalhando. Em síntese, Oliveira ressalta que: "Somente quando os programas de Educação Física estiverem relacionados com valores humanos, esta disciplina sobreviverá dentro do complexo educacional" (:).

Num segundo momento, o autor traça um mapeamento histórico das tendências atuais da Educação Física mundial. No período de 1800 a 1900, identifica-se um quadro com grandes escolas: alemã, nórdica, francesa e inglesa. Entre 1900 a 1939, visualiza-se apenas três escolas: alemã, nórdica e francesa. De 1939 em diante - período em que a competição consolida-se com a integração dos esportes ao currículo escolar, o autor menciona as seguintes escolas: inglesa, que foi importante devido o renascimento dos Jogos Olímpicos, levando os esportes a integrarem aos currículos escolares com caráter competitivo e seletista; alemã, onde destaca-se a ginástica natural austríaca aproximando o homem da natureza com exercícios naturais a o ar livre; nórdica, originando o esporte para todos de influência significativa na ginástica sueca; francesa, identificada por uma Educação Física Desportiva Generalizada numa espécie de mistura de desporto com ginástica.

Após esse breve histórico das tendências da Educação Física mundial, o autor, passa então, a esboçar algumas orientações para a Educação física do século XX na visão de quatro pensadores. São eles: Celestino Feliciano Marques Pereira: analisa a educação Física sob três prismas. Conceção Utilitária e Social, as atividades físicas são ações educativas e complementares de sentido recreativo e competitivo; Conceção Biológica, a Educação Física é considerada como uma atividade de sentido essencialmente higiênico, fundamentada em suporte biológico que a levou ao isolamento das demais disciplinas, concepção de corpo forte e sadio; Conceção Global e Pedagógica, é a tendência que mais se aproxima das modernas correntes pedagógicas porque prevê a integração da Educação Física no processo educacional com outras disciplinas; Pierre Seurin: cada sociedade orienta a educação de sua juventude em função dos conceitos político-filosóficos. No plano da organização administrativa, aponta três categorias - organização do Estado, organização federal livre e organização mista. No âmbito pedagógico abrange três correntes técnico-pedagógicas - a ginástica de origem sueca, os exercícios denominados naturais e os exercícios esportivos; José Gomes Tubino: detecta duas grandes tendências internacionais da Educação Física. A orientação pragmática comportamentalista, caracterizada pelo estudo do comportamento do homem, as práticas esportivas são ditadas pelo

tecnicismo de maneira racional e, a orientação dogmática humanista, onde as práticas são realizadas de acordo com necessidades e natureza do homem; Walter Dufon: existe a opção Existencialista, fundamentada na existência, o homem é orientado “aceitar” a opção social que faz parte; Essencialista, há uma interação do homem com o social.

Num terceiro capítulo intitulado Os Modelos Alternativos de Homem e as Implicações de Ordem Pedagógicas, Oliveira expõe dois pensadores emblemáticos: Skinner - acredita que o comportamento humano é determinado pelo meio ambiente a partir das seguintes características: teorias do comportamento; condicionado; estímulo-ação parte do ambiente; resposta-efeito; condicionamento clássico; todo condicionamento predispõe uma ação; sistema de recompensa e punição; mecanicista; ambiente mais importante que a hereditariedade. Rogers - o homem como objetivo; conteúdo essencialista; o homem e sua liberdade é o que interessa; escolha, criatividade, realização; preocupação com a objetividade; homem como um todo; técnicas não-diretivas. As implicações de ordem pedagógica indicadas foram: educação e mudança; aprendizagem significativa; facilitação da aprendizagem.

No desenvolvimento dessa idéia, o autor discute princípios humanistas, antagônicos aos princípios comportamentalistas, oportunizando a visualização de um quadro comparativo.

Em síntese, as últimas argumentações do autor na parte I do livro, ressaltam os princípios humanistas como proposta para a Educação Física. São eles:

Aprendizagem significativa, levando o aluno a uma atitude consciente relacionada com sua própria realidade, de modo a incorporar-se ao conjunto de seus conhecimentos;

Potencial criativo - deve ser desenvolvido no aluno através de situações problemas e de desafios propostos pelo professor;

Individualidade - significa que a proposta humanista busca o respeito às características e limitações individuais, onde a pessoa é entendida na sua complexidade;

Jogo - é uma forma de se exercitar que atinge a totalidade do ser humano, além disso, traduz autêntica manifestação sócio-pedagógica da educação; é o principal instrumento da Educação Física;

Exercício natural - compete à Educação Física tentar a aproximação do natural autêntico, para que os exercícios sejam “realizados de forma natural”;

Liberdade - a Educação Física deve criar um ambiente liberal de forma a permitir a livre expressão dos alunos, onde o aluno sinta o movimento como sendo “seu”, não dependendo de guias, modelos ou comandos.

O papel do professor na Educação Física Humanista deve: ser um agente de educação, promover o crescimento pessoal do aluno, ter como principal estratégia metodológica as técnicas não-diretivas, perceber o aluno como pessoa e, não como objeto, abandonar o papel autoritário.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de educação física.

Num primeiro momento do livro, a autora afirma a importância da criatividade do ponto de vista psico-pedagógico, sócio-político, antropológico e, a necessidade de se criar uma metodologia a ser estudada na área da Educação Física. Nessa perspectiva, Taffarel aponta a criatividade, explicada numa abordagem pedagógica e desenvolvida como método de ensino, apoiando-se em pressupostos da Psicologia.

Alguns pensadores (Kneller, Torrance, Guilford, Berman e Rogers) contribuíram para que a autora chegasse a síntese de que é possível ensinar o pensamento criativo e criar condições psicológicas para a criança participar do processo ensino-aprendizagem de forma livre, criativa e consciente.

Resumidamente, na evolução dos estudos, os pensamentos discorrem as seguintes idéias considerando pessoa, processo, meio ambiente e produto da criatividade: Kneller - busca a compreensão do fenômeno criatividade do ponto de vista filosófico e tentar explicar o

funcionamento interior do processo de criatividade - ou seja, o ponto de vista psicológico; para **Torrance** - *criatividade é um processo natural de todas as pessoas, através da qual elas se conscientizam de um problema, de uma lacuna nas informações, para a qual ainda não aprendeu a solução; procura então as soluções em suas experiências ou nas dos outros; formula a hipótese de todas as soluções possíveis, avalia, atesta estas soluções e comunica os resultados; já Guillfor* - considera criatividade como sendo o conjunto de habilidades relacionadas à fluência, flexibilidade, sensibilidade a problemas, pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações; **Rogers** - indica a auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se sendo o ato criador um comportamento natural de um organismo que tem tendências a se expandir.

Após estas referências, Taffarel fundamenta-se em Sikora, com o modelo estrutural da criatividade. Neste, os aspectos básicos da criatividade ressaltam a pessoa criativa (o aluno) em que todo o processo parte dele. A criatividade é o método, o produto é o que a pessoa deverá criar a partir da tomada de atitude e ação, influenciada pelas motivações individuais e do meio, capacidades e características pessoais e habilidades mentais. Nessa criação, os ambientes físico e social são importantes para resultar o produto que emerge naturalmente do momento.

Alguns fatores culturais foram destacados como inibidores da criatividade. São eles: pressões do conformismo, conseqüências de trabalhos alienantes e mecanicistas, a falta de lazer, condicionamento imposto pelos meios de comunicação social, dentre outros. Sendo assim, a autora apresenta sugestões para que os alunos adquiram tendências e comportamentos criativos: desenvolvimento de projetos de educação criativa como a pedagogia do conflito e da divergência; oferecimento de espaço físico e elementos naturais ou artificiais agradáveis e manipuláveis. Ao professor, cabe parte das iniciativas, inovando ou renovando o contexto de ensino, fazendo com que o processo de criatividade seja intencional e objetivamente desenvolvido.

Após esse indicativo da criatividade ser repensada pedagogicamente como método, a autora explicita vertentes da Educação física escolar. A **Elitista**, preocupada com a utilização do esporte, na procura de um melhor rendimento, que concebe o ensino como determinante formal, técnico, centrado nos conteúdos, predominando o caráter competitivo e valorizando-se os resultados e; a **Educação Física Para Todos**, significando a busca de novos valores pela orientação não-formal e voltada às necessidades de todos, orientada segundo princípios educativos e recreativos.

Quanto a tese propriamente, afirma-se que a análise e experimentação podem ser aplicadas à Educação Física a partir dos seguintes métodos:

- **Método das Perguntas Operacionalizadas**: propõe a estimulação da criatividade através da incerteza, fazendo o aluno procurar outros caminhos para a busca de respostas. A partir da criação de uma situação-problema, o aluno é forçado a buscar respostas para as questões propostas;
- **Análise**: busca explorar as partes que compõem um todo para a maior compreensão e conhecimento que possibilitará e facilitará a emergência de mais e novas idéias;
- **Análise-Síntese**: compreende na união de elementos e partes, buscando a formação de um todo, proporcionando ao aluno maiores oportunidades de desenvolver um comportamento criativo. O método pressupõe a combinação e composição das partes para a formação de uma nova estrutura;
- **Brainstorming** - trabalha com quatro idéias principais: a) espírito criativo não deve ser evitado; b) a espontaneidade e idéias não elaboradas não são desejáveis; c) deve ser produzido o maior número possível de idéias; d) é desejável combinar e aumentar as idéias expressas. Segundo Dieckert, o brainstorming é um dos métodos que suas experiências comprovam como bom para a execução de movimentos e jogos esportivos, devendo ser estes elementos de estruturas claras;
- **Checklist**: este método procura delimitar a área de abrangência do problema visando as idéias mais criativas.

Em síntese, a autora apresenta os métodos a fim de indicar metodologicamente, um caminho para as aulas de Educação Física direcionado para a criatividade. Passemos então, a partir dessa descrição da obra, à análise interpretativa.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.

Estruturalmente, o livro é organizado em duas partes. Na primeira parte, o autor organizou as idéias de forma a se ater na pedagogia do movimento na escola de primeira infância, destacando características do desenvolvimento da criança nessa etapa da vida; importância que a escola deve dar ao brincar simbólico para deixar fluir a fantasia na criança, considerando elemento importante na aprendizagem do pensar; importância da pré-escola educar para o agora que é o momento e a fase que a criança reconhece e constrói a realidade mentalmente; sugere a utilização de jogos de construção. A segunda parte do livro trata da pedagogia do movimento na escola de segunda infância, onde discute a polêmica gerada em torno de quem deve dar aulas de Educação Física nesse período escolar; enfatiza a importância da atividade corporal nessa fase com elemento fundamental na relação atividade simbólica (representação mental) e o mundo concreto (real); acredita que nessa fase a escola deve se transformar em um mundo concreto de coisas que tenham significado para a criança.

Sendo assim, Freire inicia sua reflexão a partir da situação de imobilidade a que as crianças estão submetidas tanto em casa, quanto na escola, o que minimiza suas possibilidades de aprender através do movimento. Critica o sistema escolar e, inclusive a Educação Física, por não valorizar e negar a cultura infantil e a liberdade de aprender com o corpo inteiro e não somente com a mente. Portanto, acredita que a concretude do ensino depende de ações práticas que dêem significado ao conhecimento, mas para isso é necessário viver corporalmente as relações espaciais e temporais da cultura infantil.

Inicia o capítulo questionando o caráter utilitarista e reducionista da educação que somente prepara a criança para a universidade ou, graus posteriores; enfatizando que o professor que trabalha com a 1ª infância deveria ter um bom conhecimento teórico sobre desenvolvimento humano para não prejudicar a educação da criança. Um dos riscos citados é a alfabetização precoce, onde até poderá acontecer, porém, não estabelece elo de ligação entre o conhecimento e o mundo. O significado desta aprendizagem depende, sobretudo, da **ação corporal**.

O autor não acredita na existência de padrões de movimento, mas no que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação, organização de movimentos construídos pelos sujeitos. Ou, noutras palavras, em esquemas motores, definidos por Piaget, passando por assimilação, acomodação e adaptação.

Para Freire, o professor precisa ser um estudioso da ação corporal sob outra ótica que não apenas a científica. A linguagem é fundamental não só para estrutura de um nível cada vez mais elevado de pensamento, mas para a estruturação de outros atos motores.

Os períodos de desenvolvimento da infância é resgatado por Freire tanto por Le Boulch - Corpo Submisso, Corpo Orientado, quanto por Piaget - Período Sensorio-Motor, Pré-Operatório, Operatório-Concreto e Operatório-Formal.

De acordo com Piaget citado por Freire, o símbolo é uma representação mental de objetos do meio externo ocorrendo inicialmente entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança. Um pensamento é uma representação de um esquema motor; é fazer na mente o que se fazia na prática corporal.

A fase da primeira infância é marcada pela fantasia com brinquedos simbólicos, um exercício necessário para a aprendizagem do pensamento, porém, não existe uma integração concreta de ensino da escola e a atividade simbólica da criança. Os objetivos de ensino da pré-escola podem ser desenvolvidos num corpo em movimento que corre, pula, brinca, etc.

Através dessa fundamentação, o professor deve criar materiais variados, desenvolver jogos de construção de materiais das atividades. Ou seja, fazer com que o material pedagógico seja uma motivação para o aprender significativo, criativo que leve a criança à percepção de conhecimentos como: peso, tamanho, formas, cores... variadas, no mundo entendido como cultura infantil.

Nesta primeira parte do livro, o autor enfatiza a importância de se incluir atividades corporais no trabalho educativo da criança de pré-escola. O jogo como conteúdo deve ter o objetivo educacional de facilitar a criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações. O professor deve saber onde chegar e o quê desenvolver, quer seja o desenvolver das habilidades motoras e habilidades perceptivas, formação lógicas como seriação, conservação e classificação, quer seja o desenvolvimento da cooperação em trabalhos em grupo.

Na segunda parte do livro, Freire se propõe tratar da segunda infância na escola, enfatizando os aspectos cognitivo, motricidade, competitividade, socialização e afetividade.

Quanto ao aspecto cognitivo, destaca-se que o pensamento na criança, se forma a partir de sua ação corporal e do que ela pôde abstrair incorporando elementos que serão o material de sua reflexão. Concretamente, o aspecto cognitivo, para o autor, está ligado às noções de raciocínio lógico, inclusive, exemplificado nas atividades descritas como amarelinha.

Na motricidade, têm-se que o movimento humano deve ser percebido pela Educação Física de forma indissociada ente corpo/mente, corpo/espírito, sujeito/mundo. Qualquer movimento humano é natural, pois, não é pronto e acabado, se constrói no momento em que é necessário agir. Qualquer aprendizagem deve ter significado para a criança, por isso não há porque treinar habilidades como correr, saltar, pular, de forma isoladamente e fora do contexto do jogo.

A competição não é vista como aspecto indesejável da conduta humana, mas como elemento de atividade lúdica da criança e necessária a cooperação.

O processo de socialização começa desde o início do desenvolvimento psicomotor, acontecendo pela/e na relação com as outras pessoas. O papel do professor deve ser o de estimular a criança a utilizar as regras criadas pelos adultos como recurso de convívio.

A afetividade restringe-se ao problema dos alunos agressivos. Discorre como o professor pode trabalhar de forma a transformá-los em associáveis via a afetividade.

Em síntese geral, Educação de corpo inteiro preocupa-se com o desenvolvimento da inteligência da criança num espaço propício à liberdade, afetividade, socialização e ludicidade. Apresenta, como referencial de sua proposta pedagógica, o contexto lúdico característico da cultura infantil. Considera o brincar como manifestação do desenvolvimento, por isso, apoiando-se em Piaget. Orienta como recurso pedagógico da 1ª e 2ª infância, o jogo simbólico, jogo de construção, jogo de regras e as atividades corporais com recursos materiais.

Nessa proposta, o professor precisa ser um conhecedor profundo dos conteúdos inerentes aos brinquedos infantis, porque, no ato de brincar da criança é preciso que esses conteúdos sejam trazidos à sua consciência para que ele possa compreendê-los, enfatizando o fazer juntamente com o compreender.

Nos brinquedos infantis são detectados conteúdos tais como: seriação, classificação, conservação, percepção temporal, esquema corporal e motricidade.

Essa abordagem prioriza a aprendizagem significativa, partindo do que a criança já sabe para provocar desequilíbrio em suas ações, favorecendo a construção de novos esquemas.

A aprendizagem deve acontecer num espaço de liberdade que favoreça a criança a pensar, mexer, criticar e, portanto, a Educação de Corpo Inteiro poderá realizar essa função devido ao fato de oportunizar às crianças a partir de movimentos, jogos brinquedos..., contexto lúdico da cultura infantil, um aprender significativo. Nesse sentido, a Educação Física enquanto disciplina, incorpora para si, o ensino das atividades lúdicas/cultura infantil.

Esse aprender significativo para Freire, está diretamente relacionado à ação corporal por representar a mediação entre o mundo abstrato e o mundo concreto. A partir da linguagem corporal própria e conhecida da criança - brinquedos/jogos/cultura infantil, as habilidades motoras poderão ser melhor desenvolvidas do que a partir de algo imposto, estranho e desmotivante. O trabalho com atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico, garante o interesse e motivação das crianças; garantindo assim, não apenas o desenvolvimento da motricidade, mas, melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas.

Em síntese, o conhecimento priorizado na proposta, passa a ter como objeto o movimento/ação corporal no contexto da cultura infantil/jogo/brinquedo num meio adequado e propício ao ensino-aprendizagem.

O papel da escola é reduzido a: formar crianças para exercerem funções na sociedade, porém, uma formação que não restrinja a liberdade; promover o fazer juntamente com o compreender; construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais; perder a ilusão de que ela é a única que está ensinando o que é necessário para se viver em sociedade.

O papel da Educação Física na escola é: trabalhar com a ação motora/corporal sem separar uma parte da outra; atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela; desenvolver as habilidades motoras sabendo quais serão as conseqüências do ponto de vista cognitivo, social e afetivo; não se tornar auxiliar de outras disciplinas; garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente.

O papel do professor consiste em: ser um estudioso da ação corporal; oferecer um instrumental mínimo que lhe possibilite reconhecer o próprio direito, e o dos outros, de ter uma vida digna e justa; acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi; facilitar que a criança se aproprie de pensamento e linguagem mais elaboradas; compreender o significado e a importância do brinquedo simbólico; compreender aquilo que faz; criar no aluno, condições de desequilíbrio, apresentando o novo, o inusitado, o desconhecido.

Em relação aos objetivos da Escola levanta-se estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança e promover seu desenvolvimento cognitivo

Os objetivos da Educação Física são: educação corporal; educação de corpo inteiro, entendendo por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos no espaço; fazer com que as crianças aprendam a jogar cooperativamente;

A teoria que fundamenta a Educação Física é a Ciência da Motricidade Humana, que na visão do autor, é o fundamento teórico de qualquer Educação Física. Para ele, é uma área de promoção humana.

Estimular através de conflitos e perguntas, provocando na criança, reflexões sobre o espaço, tempo, quantidades, classes, etc; realizar atividades que possam estabelecer uma ponte entre a realidade social e o mundo mental da criança; saber usar o jogo ou o brinquedo como recurso pedagógico; utilizar o contexto para explorar desenvolvimento da motricidade humana, força das pernas, girar, saltar...; saber interferir adequadamente; conversar com as crianças sobre as construções por elas realizadas; ser mediador das discussões, desafiador das propostas.

Bibliografia Básica:

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. Educação física humanista. RJ: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- RODRIGUES et alli... Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. (Resenha).
REVISTA Brasileira de Ciências do Esporte. V.17. N.2. Jan/1996.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 27 ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 1994.
- _____. Pedagogia histórico-crítica. 4 ed. Campinas, S.P: Editora Autores Associados, 1993.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, S.P: Autores Associados, 1993.
- SOUZA, João Francisco de. Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da educação brasileira. SP: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Horizonte, 1992.
- TAFFAREL, Celi N. Z. Criatividade nas aulas de educação física. RJ: Ao Livro Técnico, 1985.

Endereço: Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos - Departamento de Desportos -, Vitória - ES - CEP: 29060-300 - Tel: (027) 335-2624

GTT.4.10. A RELAÇÃO ENTRE A SÓCIO-MOTRICIDADE E OS JOGOS ESPORTIVOS

Jorge Augusto Borges Serique *

Resumo: Apresenta-se a escola da motricidade humana denominada sócio-motricidade. Esta, objetiva o desenvolvimento dos aspectos sociais do comportamento humano, proporcionado por situações de movimento nas interações recíprocas alunos-alunos, alunos-professor e alunos-objetos do esporte. A relação teórica entre a sócio-motricidade e os jogos esportivos é baseada em idéias de Vygotsky. A relação prática do processo ensino-aprendizagem, acontece com as interações entre a concepção de ensino aberto, o trabalho em grupo e a indicação de situações-problemas. Exemplifica-se, com práticas, as formas de estruturação das aulas para jogos esportivos. Saliencia-se que nas formas de estruturação das aulas são relevantes as relações proporcionadas por esses jogos. Conclui-se que a sócio-motricidade pode contribuir subsidiando a práxis do professor de Educação Física, e na formação de cidadãos críticos, comprometidos e participantes de transformações.

INTRODUÇÃO

Com o advento da abertura política no Brasil, aproveitou-se o momento para discussões aprofundadas e difusão de idéias outrora tidas como indesejáveis. Na educação, ampliaram-se os discursos das transformações sociais abordando a consciência de classe com intuito político, os quais colocavam em cheque toda uma estrutura social de manutenção do *status quo*.

Com a Educação Física Escolar não foi diferente e a necessidade de se repensar sua prática ganhou vários adeptos, expandindo-se em todo o território nacional. No princípio, os discursos teóricos obtinham o caráter de denúncia, por exemplo a denúncia da posição metodológica da Educação Física Escolar. Contrapondo-se às denúncias vieram os questionamentos da não praticidade desses discursos. Mas, a confiança deveu-se à fundamentação das idéias em conjunto com outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, psicologia, filosofia, sociologia e antropologia. Dessa maneira, a Educação Física passou a assumir realmente o seu papel educativo, com significância para a vida dos alunos.

Pretende-se demonstrar como o esporte, de maneira dialética, pode assumir um papel pertinente com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1991, p. 101).

Intenciona-se realçar o trabalho didático-pedagógico da escola da motricidade humana denominada *sócio-motora*, enfatizando a construção do aspecto da amplitude dos movimentos relacionada com o esporte, aspecto contido nos discursos teóricos com caráter de denúncia, embora pouco, *ou nada*, seja colocado em prática. Será uma proposta para reflexão da praticidade social no entendimento da práxis da Educação Física Escolar.

A RELAÇÃO ENTRE A SÓCIO-MOTRICIDADE E OS JOGOS ESPORTIVOS

O ser humano sente a necessidade de se movimentar e de interagir com os seus semelhantes para se desenvolver, como afirmam Fonseca e Mendes (1987) "o desenvolvimento da criança é ativamente guiado pela experiência social" (p. 210). Só que, como o ser humano está em constante desenvolvimento durante a sua existência, ele precisa das experiências sociais durante todas as fases da sua vida.

* Licenciado em Educação Física (Universidade de Brasília - UnB). Especialista em Didática do Ensino Superior (Faculdades Integradas da Católica de Brasília - FICB). Mestrando em Educação (Universidade Católica de Brasília - UCB).

A socialização se apresenta crescente e progressivamente, influenciando todos os níveis de comportamento dos indivíduos. Por isso, não se pode restringir o desenvolvimento humano apenas às leis biológicas, mas acrescentar as leis sócio-históricas, que, segundo Fonseca e Mendes (1987), são responsáveis pela “quantidade de adaptações que irão gerar uma nova qualidade de vida” (p. 210).

A **sócio-motricidade**, denominação apresentada por Fonseca e Mendes (1987) e GDF-SE-FEDF (1993), se propõe a desenvolver aspectos sociais do comportamento humano, que sejam significativos durante a vida, utilizando-se das interações proporcionadas por situações de movimentos. Também, trabalha na visão de que “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 220).

Na **sócio-motricidade**, os jogos esportivos seguem a visão de Vygotsky (1991), na qual “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, delinea a evolução do brinquedo das crianças” (p. 109). Para esse autor “nos esportes, o propósito do jogo é um de seus aspectos dominantes, sem o qual ele não teria sentido” (pp. 117-118), sendo que o propósito decide o jogo, justifica a atividade e determina a atitude afetiva dos participantes.

Vygotsky (1991), também afirma que “os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança” (p. 105), podendo se tornar desmotivante, por deixar de incentivar o uso da imaginação e sua colocação em prática. Para que este incentivo seja concretizado, é necessário que se busque a relação entre situações no pensamento e situações reais.

O ensino aberto pode conseguir a concreticidade dessa relação, como afirma Brodtmann (1986) “na área de jogos, mostram-se ainda mais expressivos os efeitos do ensino aberto da Educação Física que mantém disponível um esforço para as decisões subjetivas dos alunos” (p. 59). Nesse sistema de ensino o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) afirma que “os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências” (p. 40). Seguindo essa linha, o jogo, realmente, poderá contribuir para o desenvolvimento da dimensão social da capacidade de ação, proporcionando inúmeras possibilidades de movimento, situações de interações e comunicação.

Essas situações deverão estar baseadas na afirmação do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) “devem ser formadas de maneira que os alunos, em preparação com os temas, possam achar perspectivas de ação” (p. 54). Integrado à essa afirmação, propõe-se a ação conjunta dos alunos, porque as oportunidades de interações sociais aumentam quando há um trabalho em grupo.

O ensino aberto, também, incentiva o trabalho em grupo, como afirmam o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) “o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações” (p. 40) e Hildebrandt e Laging (1986) “uma concepção de ensino aberto baseia-se na idéia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto” (p. 11). Se o trabalho for desenvolvido por grupos heterogêneos, melhor será o alcance do objetivo sócio-educativo, como explica Seybold (1980):

“A função pedagógica, sobretudo a socioeducativa, do trabalho em grupo é cumprida muito melhor pelo grupo misto, pois a grande variação de capacidades obriga à tolerância, à ajuda, ao interesse pelos progressos também dos menos dotados e à compreensão de suas dificuldades particulares” (p. 55).

Brodtmann (1986) e Dieckert (1986), estabelecem relações entre a importância do método de arranjo de situações-problemas com o trabalho em grupo, afirmando que “os processos de solução de problemas arranjados como processo de grupo junta-se a esperança na melhoria da capacidade para o agir cooperativo” (Brodtmann, 1986, p. 118), que “a promoção da criatividade é facilitada pelo trabalho em grupo” (Brodtmann, 1986, p. 117) e que “os atos criativos devem ser fundamentalmente estimulados pela colocação do problema” (Dieckert, 1986, p. 130). Portanto, as situações problemáticas deverão oportunizar a multiplicidade de respostas, para que surjam várias idéias e que sejam analisadas pelo grupo antes da tomada de decisão em conjunto.

Para a obtenção do propósito da *sócio-motricidade*, as aulas abertas deverão ser orientadas em dois aspectos apresentados pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991): no processo e nos problemas.

“Nas aulas orientadas no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte.

A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática (...). O importante é que as soluções não são fixadas anteriormente. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução” (p. 39).

Seguindo essas orientações, os conteúdos se comportarão como meios de promover o desenvolvimento das relações sociais, como apontam Hildebrandt e Laging (1986):

“no âmbito de uma concepção aberta de ensino da Educação Física, não são os conteúdos em si que constituem o ponto central do interesse didático, mas sim o modo de tratar os conteúdos” (p. 60).

Portanto, será no processo de tratamento dos conteúdos que haverá o desenvolvimento dos aspectos sociais do comportamento humano.

Dessa forma, o professor de Educação Física deverá promover os aspectos comportamentais, como por exemplo a cooperação, criatividade, autonomia, criticidade. Ele agirá de acordo com a afirmação de Hildebrandt e Laging (1986):

“Indicando intenções de ações ligadas a situações-problemas ou situações de conflito que incentivem imediatamente os alunos à ação, onde sejam possíveis sobretudo estratégias de ações alternativas, para o domínio dessas situações” (p. 21).

Também será da competência do professor de Educação Física focalizar o processo das interações, como afirma Brodtmann (1986):

“A atenção didática do professor de Educação Física dirige-se quase que obrigatoriamente, em primeira linha, aos processos de interação que ocorrem em aula, ao modo como os alunos se entendem com os conteúdos e — diretamente ligado a isso — do aluno com os alunos” (p.60)

Nessa concepção de ensino o aluno se torna mais livre para decidir as formas de movimento a serem utilizadas, conforme Hildebrandt e Laging (1986) “o modo de transmitir deve deixar espaço para o jogo de ações, abrindo aos alunos a possibilidade de agirem autonomamente, visando à criatividade, a comunicação e a cooperação” (p. 7). O fator preponderante será a participação dos alunos solucionando os problemas e decidindo sobre as ações motoras, ou seja,

“aprender a agir autonomamente, a decidir em conjunto e sozinho, aprender a agir comunicativa, cooperativa e criativamente” (Hildebrandt & Laging, 1986, p. 19).

A metodologia na sócio-motricidade deve oferecer a oportunidade dos alunos produzirem, organizarem, experienciarem e avaliarem suas ações na procura da solução do problema. O jogo esportivo estimulará “um clima social-cooperativo, que promove a prontidão de externar idéias próprias para a formação do jogo, aceitar as idéias dos outros e entender-se com eles numa atividade comum” (Brodthmann, 1986, p. 58).

Para a estruturação de aulas abertas na sócio-motricidade, pode-se seguir as quatro formas sugeridas por Hildebrandt e Laging (1986): como formas abertas de jogo; como elaboração, testagem e descoberta de formas de movimento; como formas de movimento fornecidas; e como formas de movimento a serem encontradas pelo próprio aluno.

Nas formas abertas de jogo, sugere-se apenas uma idéia para que se desenvolva o jogo. *Por exemplo, quando se sugere que aconteça um jogo de vôlei com lençóis (um para cada grupo), no qual todos os componentes deverão estar em contato com o lençol.*

A elaboração, testagem e descoberta de formas de movimento, ocorrerá de acordo com um contexto de organização social determinado ou a ser encontrado pelo aluno. *Por exemplo, quando é elaborada a seguinte situação-problema, para um jogo de vôlei: para o indivíduo passar a bola para o outro lado é necessário que ele esteja em contato com pelo menos dois outros colegas do seu grupo.*

No caso das formas de movimentos previamente fornecidos, estes devem ser trabalhados livremente pelos alunos de acordo com um contexto de organização social já determinado pelo professor, ou a ser encontrado por eles. *Por exemplo, quando é elaborado um desafio para o grupo todo: com quantas passagens de bola vocês conseguirão com que todos executem pelo menos um toque por cima e uma manchete?*

Nas formas de movimento a serem encontradas pelos próprios alunos, estas deverão estar em um contexto de organização social a ser preparado por esses alunos, ou já determinados pelo professor. *Por exemplo, quando é determinada uma regra em que cada jogada deve haver no mínimo três formas diferentes motoras diferentes de golpear a bola de voleibol.*

A modificação na maneira da contagem dos pontos, pode contribuir para que o jogo esportivo aconteça com *companheiros* e não com *adversários*. *Por exemplo, quando se indica o seguinte desafio: em quanto tempo irão ser feitos quinze pontos, levando-se em conta que toda vez que o grupo solucionar o problema com a continuação do jogo, irá ser contado um ponto e se não houver continuidade na jogada será retirado um ponto? Sendo assim, a cooperação recíproca e a criatividade serão necessárias para que o jogo aconteça de forma motivante, em que todos os alunos serão beneficiados.*

A forma cooperativa de trabalho em grupo nas resoluções de problemas, avança mais ainda na promoção da criatividade. Os alunos buscarão meios para alcançar um objetivo comum, *devendo ser tolerantes quanto à apresentação de idéias e durante as discussões. Com isso, as etapas do processo criativo estarão sendo exploradas com maior intensidade, tornando o desdobramento da criatividade um processo mais fácil e rápido.*

As formas de estruturação das aulas não descartarão o uso do esporte sistematizado, pois se negaria um fator histórico-cultural concreto e real aos alunos. O esporte sistematizado deverá servir como motivo de reflexão da sua praticidade, como por exemplo quanto às habilidades que cada um possui naquele momento e à conveniência do uso das suas regras de acordo com os objetivos educacionais propostos.

A **sócio-motricidade** torna relevante as relações proporcionadas tanto pelo jogo esportivo com *adversários*, no qual sempre haverá a intenção de um grupo tentar superar o outro, quanto pelo jogo esportivo com *companheiros*, no qual os grupos se integram, cooperando entre si, em busca de um objetivo comum e uma superação conjunta. Nesses dois enfoques de jogo

esportivo, poderão existir tanto prazer e alegria como angústia e desprazer. Mas, o importante será o desenvolvimento da consciência dessas emoções no contexto social envolvido, por isso a necessidade de um clima que possibilite a interação e a comunicação entre os alunos.

CONCLUSÃO

A **sócio-motricidade** tem o intuito de contribuir para subsidiar os conhecimentos do professor de Educação Física, salientando o que Kunz (1994) chama de *otimismo prático*. Procura avançar em direção a uma práxis, na qual o movimento será um meio de desenvolver aspectos sociais do comportamento humano.

A **sócio-motricidade** não ousa desconsiderar nem se contrapor às outras visões da motricidade humana, mas preconiza a conscientização nas condutas humanas promovidas pelas interações sociais. Conseqüentemente, nos jogos esportivos, manifestações sócio-culturais, é realçado o pensamento de Brotto (1995) “se o importante é competir, o necessário é cooperar” (p. 62).

Essa visão da motricidade humana, busca a promoção do movimento consciente, entendendo e trabalhando de forma coletiva a heterogeneidade que se evidencia no contexto das aulas de Educação Física. Daí, cria-se condições para a emergência de indivíduos que não serão omissos nem que se limitarão a, simplesmente, denunciar. emergirão cidadãos críticos, autônomos, comprometidos e atuantes nas verdadeiras transformações.

Bibliografia:

- BRODTMANN, D. (1986). Conteúdos de Ensino e Concepção de Ensino. In DIECKERT, J., KURZ, D. e BRODTMANN, D. *Elementos e Princípios da Educação Física: uma antologia*. (pp. 46-65). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- _____. Aprendizagem Social na Educação Física. In DIECKERT, J., KURZ, D. E BRODTMANN, D. *Elementos e Princípios da Educação Física: uma antologia*. (pp. 93-122). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- BROTTO, F. O. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o necessário é cooperar*. São Paulo: CEPEUSP, 1995.
- DIECKERT, J. (1986). Criatividade em Educação Física. In DIECKERT, J., KURZ, D. E BRODTMANN, D. *Elementos e Princípios da Educação Física: uma antologia*. (pp. 123-139). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- FONSECA, V. & MENDES, N. *Escola, Escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras de desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GDF-SE-FEDF. *Curriculo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Brasília: ZIPPY, 1993.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. *Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- OLIVEIRA, V. *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SEYBOLD, A. *Educação Física: Princípios Pedagógicos*. RJ: Ao Livro Técnico, 1980.
- TAFFAREL, C. *Criatividade nas Aulas de Educação Física*. RJ: Ao Livro Técnico, 1985.
- VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. & LURIA, A. *Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primata e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GTT. 4.11. DETERMINAÇÃO DA EFICIÊNCIA DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, NA FORMAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS CRÍTICA E TRANSFORMADORA DOS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO.

Guillermo de Ávila Gonçalves* *
Larissa Maria Pereira Hesketh da Silva** *
Rosimary Silva Nunes*** *

Resumo: Grande parte da história da Educação Física no Brasil está comprometida com os valores da instituição militar. Outras faces desta mesma história estão comprometidas com a formação integral do ser humano e/ou conscientização crítica do homem. Este trabalho se insere nessa última face, pois teve o objetivo de determinar a eficiência da pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos aplicada à Educação Física curricular (turmas de vôleibol) da Universidade Católica de Goiás, na formação das consciências crítica e transformadora dos discentes da instituição. Os procedimentos experimentais foram os de estabelecer analogias entre modificações de regras esportivas e normas sociais, políticas e econômicas. O corpo discente julgou que a metodologia utilizada nas aulas (que alcançou 100% de aceitação) contribuiu para a sua qualificação profissional e desenvolvimento da criticidade, formando indivíduos transformadores de suas realidades sociais.

I - INTRODUÇÃO:

A Educação Física em geral, e o esporte em particular, foram trabalhados ideologicamente de diversas formas, nas últimas décadas, no Brasil. Os momentos políticos pelos quais o país passou, a partir dos anos 30, impuseram à Educação Física direcionamentos didáticos voltados quase sempre para o desenvolvimento da condição física, da aprendizagem motora e da obediência cega aos regimes políticos centralizadores e militaristas que sempre existiram no Brasil.

Um paradoxo, então, foi estabelecido: uma parte da juventude brasileira repudiava a Educação Física, enquanto outra parte a buscava com grande interesse.

Essa investigação científica buscou um levantamento das expectativas do aluno da UCG sobre a Educação Física (mais especificamente sobre as aulas de vôleibol) na nossa universidade. Nesse contexto, aplicamos questionários somente aos alunos matriculados pela primeira vez em uma disciplina na Coordenação de Educação Física da UCG, pois esses alunos desconheciam a vivência corporal especificamente trabalhada na Católica. Escolhemos o vôleibol como a disciplina básica para análise, pois é praticada por alunos de ambos os sexos.

Além desse levantamento de dados, nosso trabalho apresenta uma estrutura experimental de grande importância: a aplicação da pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1991) à Educação Física da UCG, que é aquela que visa a formação de indivíduos críticos, sujeitos de suas próprias histórias e transformadores da realidade social na qual estão inseridos.

* Mestre em Ciências do Esporte pela EEF/UFMG. Professor da Universidade Católica de Goiás, da Escola Técnica Federal de Goiás e Diretor da Escola Futebol Arte Ltda.

** Estudante de Psicologia e Bolsista de Iniciação Científica - Universidade Católica de Goiás.

*** Estudante de Pedagogia (formanda) e Bolsista de Iniciação Científica - Universidade Católica de Goiás.

II - JUSTIFICATIVAS/RELEVÂNCIA:

Consideramos esse projeto de pesquisa bastante relevante, pois viabilizou a sondagem do papel da Educação Física na formação de jovens críticos e transformadores da nossa realidade social.

III - OBJETIVO:

Determinar os níveis de influência da aplicação de uma filosofia político-pedagógica crítico-superadora nas aulas de Educação Física da UCG, sobre o comportamento dos alunos que cursam disciplinas dessa área do conhecimento.

IV - REVISÃO DE LITERATURA:

4.1 - Um breve histórico da Educação Física no Brasil: das origens às tendências mais avançadas.

Quando da introdução da Educação Física no Brasil, ela era ministrada por instrutores do exército, que impunham aos praticantes das atividades físicas normas e valores próprios da instituição militar. Ressaltamos que o auge da militarização escolar coincide com o projeto de sociedade nova idealizado pela ditadura do Estado Novo. Assim, buscava-se um homem disciplinado, submisso e respeitador da hierarquia social vigente (SOARES et al., 1992). Esse panorama persistiu, após a Revolução de 1964.

A partir do final da década de 70 a Educação Física experimentou uma verdadeira revolução: inserida em um novo contexto pedagógico, a Educação Física passou a entender o movimento humano não mais como uma finalidade em si próprio, mas como um instrumento de trabalho para a formação integral do ser humano.

A tendência atual da Educação Física é a de se inserir em um projeto político-pedagógico voltado para a formação de cidadãos críticos, sujeitos de suas histórias e transformadores da realidade social na qual vivem. Para que isso ocorra, o professor deve discutir com os alunos os vários acontecimentos que tem lugar nas aulas de Educação Física. Os alunos devem ser estimulados a solucionar problemas surgidos nas aulas, fazendo uso da reflexão e da criticidade. Devem compreender que a partir de várias atividades físicas (os esportes, por exemplo) podemos estabelecer paralelos com realidades sociais, políticas e econômicas mais amplas, e que o comportamento crítico deve transcender as paredes dos ginásios, tornando-se um comportamento habitual do indivíduo, capacitando-o para o pleno exercício da cidadania.

4.2- A Pedagogia Progressista Crítico Social dos Conteúdos aplicada à Educação Física no 3º grau.

Dentre as várias tendências pedagógicas existe uma que vai contra os interesses da pedagogia tradicional, a qual foi denominada pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos. Essa pedagogia, inserida em qualquer processo de ensino-aprendizagem, visa uma associação de conteúdos específicos de uma disciplina escolar à realidade social do aluno, fazendo uma crítica da realidade, mas partindo das condições existentes para a transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade (LUCKESI, 1991).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma tendência progressista porque faz uma análise crítica da estrutura da sociedade, com relevâncias educacionais de caráter sócio-político.

V - METODOLOGIA:

5.1 - Amostra: foram entrevistados 23 (vinte e três) jovens, que atendiam à condição de estarem cursando a Educação Física da UCG pela primeira vez.

Os alunos em questão pertenciam a turmas de Voleibol, o que eliminava variáveis intervenientes originadas por investigações efetuadas em diferentes modalidades esportivas.

5.2 - Instrumentos: foram aplicados aos indivíduos da amostra acima mencionada questionários (pré e pós teste) que levantaram suas opiniões a respeito da Educação Física que vivenciaram no 1º e 2º graus, de suas expectativas quanto a essa disciplina na UCG, além de seus conhecimentos sobre a pedagogia crítico-superadora no esporte.

5.3 - Procedimentos experimentais (metodologia e didática específicas):

1) Leitura e discussão de textos sobre a temática da formação da criticidade a partir da cultura corporal.

2) Trabalhos em grupos de modificação das regras do vôlei, com posterior aplicação na prática, seguidos de debates para a avaliação dos trabalhos.

3) Levantamento das opiniões dos alunos sobre as suas atuais condutas universitárias e suas futuras atitudes profissionais, em função dos objetivos de formar cidadãos críticos e transformadores da realidade sócio-política-econômica na qual vivem.

5.4 - Análise estatística: os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários foram tabulados, inicialmente, em função dos cálculos da média aritmética de vários itens respondidos.

VI - RESULTADOS:

Os resultados aqui estão apresentados parcialmente, em função do espaço disponível para a redação deste trabalho. Questionários \ Respostas obtidas (Nº de respostas e percentuais)
Pré-teste

1 - Como você classificaria, em termos de qualidade geral, a Educação Física que você fez nos 1º e 2º graus? Marque só uma alternativa.

() ótima () boa () razoável () ruim () péssima
2 - 8,7% 11 - 47,82% 6 - 26,09% 3 - 13,04% 1 - 4,35%

2 - O que você espera da Educação Física (vôlei) da UCG? Marque quantas alternativas você quiser.

a () condicionamento físico 13 - 53,52%
b () socialização, novas amizades 9 - 39,13%
c () diversão (entretenimento) 12 - 52,17%
d () redução do stress cotidiano 10 - 43,48%
e () conscientização política através da visão esportiva 3 - 13,04%
f () aprendizagem da técnica e tática do esporte - 16 - 69,56%

3 - O que você acha de utilizarmos o vôlei para a formação de sua consciência universitária (crítica e transformadora da realidade social na qual você está inserido)? Marque só uma resposta.
Resposta:

() ótima idéia () péssima idéia () isso não é possível
14 - 60,87% 2 - 8,7% 4 - 17,39%

Pós-teste (Houve perda amostral de três alunos)

1 - Comparando a Educação Física do 3º grau (a disciplina vôlei que você cursou) com a dos 1º e 2º graus, como você a classificaria, em termos gerais?

() muito melhor 12 - 57,15%

- melhor 7 - 33,33%
- mesmo nível 1 - 4,76%
- pior 1 - 4,76%
- muito pior 0 - 0%

2 - Qual a sua opinião a respeito da idéia de realizar trabalhos de modificações de regras esportivas/sociais, políticas e econômicas, nas aulas de vólibol que você cursou, com o objetivo de despertar a consciência crítica dos alunos dessa disciplina?

- ótima boa regular ruim
- 18 - 85,72% 1 - 4,76% 2 - 9,52% 0 - 0%

3 - De acordo com a sua vivência na disciplina vólibol, qual a sua opinião a respeito da aprendizagem de movimentos sem demonstração, e sim a partir da experimentação, adotada nas aulas dessa disciplina, com o objetivo de estimular o "pensar" entre os alunos?

- ótima idéia 10 - 47,62%
- boa idéia 11 - 52,38%
- idéia razoável má idéia péssima idéia 0 - 0%

4 - Você acha que a metodologia empregada nas aulas de vólibol (trabalhos de modificação de regras, avaliação teórica sobre o papel social do seu curso, aprendizagem motora sem demonstração) contribuiu para a sua formação profissional, para o desenvolvimento da sua visão crítica e para a sua tomada de consciência do seu papel de sujeito transformador da realidade social na qual você está inserido?

- sim 17 - 80,96%
- contribuiu parcialmente 4 - 19,04%
- não 0 - 0%

5 - Qual foi o seu nível motivacional para a participação na disciplina vólibol, com a adoção da metodologia descrita na questão 4?

- me senti muito motivado 4 - 4,76%
- me senti motivado 14 - 66,67%
- me senti um pouco motivado 3 - 14,28%
- me senti indiferente em relação à metodologia empregada
- me senti um pouco desmotivado
- me senti desmotivado
- me senti muito desmotivado (Nenhuma resposta para estes quatro últimos itens - 0%)

VII - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Iniciamos esta etapa deste trabalho ressaltando o fato de que, de acordo com o Pré-teste que aplicamos, 73,91% dos alunos de nossa amostra julgaram ter participado de aulas de Educação Física boas ou razoáveis no segundo grau. Destacaram nessa Educação Física os programas de socialização, diversão e de aprendizagem esportiva. A conscientização política alcançou apenas 8,7% da amostra pesquisada. Esses resultados demonstram que a Educação Física pré-universitária destes alunos buscava rendimentos e performances físico-técnicas, enquanto se formava um homem disciplinado, submisso e respeitador da hierarquia social vigente (SOARES et al., 1992) (TEDESCO, 1995).

Podemos constatar que os alunos de Educação Física, no segundo grau, foram condicionados a não pensar de forma crítica sobre o mundo. Provavelmente por isso apenas 13,04% da amostra investigada buscava no terceiro grau uma conscientização crítica através da

visão esportiva. No entanto, quando questionados, 60,87% dos alunos julgaram ótima a idéia de se utilizar o vôlei para a formação de uma consciência universitária crítica e transformadora da realidade social. Esse fato se justifica, segundo os argumentos de SAMULSKI (1995), pelo fato de que as pessoas são atraídas pela novidade, onde naturalmente se encaixa a proposta de ensino inovadora que subsidia este projeto.

No Pós-teste foi possível notar que os alunos consideraram a Educação Física do terceiro grau melhor que a do segundo grau. Colocamos como relevante o fato de que a Educação Física no segundo grau valorizou a aprendizagem técnico-tática do esporte, o que fez com que estes alunos buscassem uma continuidade desse trabalho na universidade. A Educação Física na UCG, no entanto, contemplou prioritariamente outros aspectos, tais como: diversão, socialização, condicionamento físico, redução do estresse e principalmente a conscientização crítica e política através do esporte.

Os alunos aceitaram de forma maciça a proposta de aplicação da Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos na Educação Física da UCG. Esta grande aceitação pode ser justificada pela adoção de uma proposta de ensino caracterizada por:

- trabalhos de modificação de regras esportivas/sócio-políticas;
- avaliação teórica sobre o papel social do curso de cada aluno;
- aprendizagem motora sem demonstração.

Em termos de motivação educacional isso se adequa aos princípios de PILETTI (1994). Segundo este autor, os dados levantados mostram que a metodologia aplicada conseguiu estimular aspectos intrínsecos desses alunos, os quais se sentiram motivados para o conhecimento e a participação dentro desta nova proposta de ensino, construindo-a passo a passo.

VIII - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES:

Nosso objetivo, quando da elaboração desta investigação científica, foi de fato alcançado, pois todos os alunos componentes do nosso corpo amostral entenderam a proposta de ensino adotada como sendo essencial para suas formações profissionais, para o desenvolvimento de suas visões críticas e para suas conscientizações sobre seus papéis de transformadores da realidade social na qual estão inseridos.

A proposta do presente trabalho foi inovadora, e por isso despertou a atenção dos alunos universitários. Ficou claro que devemos, como profissionais progressistas da Educação Física contemporânea, privilegiar aspectos da formação política dos estudantes, ainda que para isso tenhamos que sacrificar a eficiência global dos processos de aprendizagem técnico-tática utilizados em nossas aulas. No quadro pedagógico que recomendamos, elementos técnicos e táticos são apenas meios que viabilizam o alcance de um fim principal: a formação de profissionais críticos e transformadores da sociedade em que vivemos.

IX - Bibliografia:

- LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1991.
- PILETTI, N. Psicologia educacional. 9a. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- SAMULSKI, D. Psicologia do Esporte - Teoria e aplicação prática. 2a. ed. Belo Horizonte,
- SOARES, C. L. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 1992.
- TEDESCO, J. C. Sociologia da educação. 4a. ed. Campinas, Autores associados, 1995.

Endereços:

Guillermo de Ávila Gonçalves

Av. João Leite, 42, Santa Geneveva. Goiânia - GO. CEP 74672-020. Fone (062) 2041707

Larissa M. P. H. da Silva

Rua 260. 744, Setor Universitário. Goiânia - GO. CEP 74610-240. Fone (062) 2610434

Rosimary Silva Nunes

Rua T-47, 100, Ed. Brion, Apto 602, Setor Oeste. Goiânia/GO. CEP 74140-120.

Fone (062) 2853124

GTT.4.12. ENFOQUES CURRICULARES PREDOMINANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ**

Alvaro de Azeredo Quelhas*

Resumo: O presente estudo objetivou determinar qual o enfoque curricular predominante no curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ, tomando como referência central a possibilidade de dimensões curriculares distintas orientarem esse processo. A investigação, do tipo estudo de caso, foi desenvolvida principalmente segundo uma abordagem qualitativa de pesquisa. Neste sentido procedeu-se a análise dos seguintes dados: documentos do curso; entrevistas realizadas com os professores; questionários respondidos por alunos, e observações de aulas dadas no curso. As análises dos dados apontaram uma predominância grande da dimensão técnica ou instrumental sobre a dimensão hermenêutica ou comunicativa, e principalmente, sobre a emancipadora ou crítico-reflexiva.

1. Introdução

Rompendo definitivamente com a falsa noção da área como um conjunto homogêneo, diversos autores buscaram em forma de tendências ou concepções fazer uma distinção mais clara quanto às perspectivas de atuação da Educação Física. Dentre outros, podemos mencionar: Medina (1983); Carmo (1987); Ghiraldelli Jr. (1989); Bracht (1989); Castellani Filho (1988). No entanto, vamos nos valer aqui de artigo produzido por Mello e Bracht (1992), no qual se procura montar um quadro com as diferentes concepções de Educação Física. Este quadro está dividido em teorias acrílicas e teorias críticas, baseando-se numa perspectiva semelhante às que Demerval Saviani e José Carlos Libâneo utilizaram para a Educação.

Dentre as teorias acrílicas, são apontadas a Educação Física Tecnícista, a Concepção Humanista e a Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física, por se caracterizarem pelo não questionamento do contexto histórico e do papel social da Educação Física. A Concepção Aberta da Educação Física, a Proposta Curricular do Estado de Pernambuco e a Concepção Histórico-Crítica da Educação Física, são apresentadas como tentativas de uma Educação Física Crítica, que segundo os autores,

[...] dá à Educação Física um objeto de estudo, o movimento humano, entendendo-o em todas as suas dimensões e significados, tendo claro que a Educação / Educação Física não pode ser entendida fora do contexto social do qual faz parte, analisando-o criticamente, assumindo uma postura transformadora a partir do momento em que percebe a sociedade injusta e a si mesmo como sujeito no processo de construção desta sociedade. (p.108)

Partindo da constatação da recenticidade das propostas para uma Educação Física Crítica, e diante das enormes dificuldades que os profissionais já formados enfrentam para se manterem atualizados frente ao conhecimento produzido na área, acreditamos que os cursos de licenciatura em Educação Física têm importância vital para a construção, desenvolvimento e legitimação de uma Educação Física Crítica, já que por meio destes, pode-se ter a partir da

* Mestre em Educação Física (UFRJ)- Prof^o Assistente do Depto de Métodos e Técnicas da Educação - FAGED/UFJF.

** Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Didática da Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ.

entrada no mercado de trabalho, uma atitude mais consciente, consistente, e concreta por parte dos profissionais que estejam afinados com esta concepção de Educação Física.

Dentre outros aspectos, acreditamos que sejam fundamentais neste sentido, as reflexões tanto em relação à teoria quanto às práticas curriculares presentes nestes cursos. É importante destacar que o currículo não está sendo entendido aqui, numa visão restrita a rol de disciplinas, progressão de estudos ou conjunto de experiências vivenciadas nos cursos, mas sim numa perspectiva ampliada conforme defendem tanto Taffarel (1992a) quanto o Coletivo de Autores (1992). Nesta perspectiva o currículo é visto como a materialização de um projeto político-pedagógico, tendo como função social ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social sob determinada lógica. A amplitude e a qualidade desta reflexão são orientadas por um princípio norteador e referência básica do currículo denominado eixo curricular, que está ligado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos.

Esta perspectiva ampliada parece mais afinada com a chamada tradição crítica do currículo, onde este

[...] é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira & Silva, 1994, p.7 e 8)

Com base em alguns estudos a respeito da formação profissional em Educação Física, Taffarel (1992a, 1992b) identifica como predominante nestes cursos, o paradigma curricular técnico-linear, segundo classificação empregada por Domingues (1986).

O trabalho desenvolvido por Domingues (1986) baseou-se nas proposições feitas por James MacDonald, pioneiro na aplicação da teoria de Jürgen Habermas ao campo do currículo, segundo a qual os interesses humanos servem como orientadores na busca do conhecimento. Segundo Habermas (1975), a busca do conhecimento é orientada por um interesse técnico, de consenso, ou emancipatório, aos quais estão diretamente vinculadas, respectivamente, as três dimensões fundamentais da vida humana: o trabalho, a comunicação, e o poder. Segundo Domingues (1986) o paradigma técnico-linear é orientado pelo interesse técnico ou de controle, o que permite dizer, nesta perspectiva, que os cursos de formação profissional em Educação Física visavam (visam) a formação de indivíduos aptos ao desempenho de tarefas definidas em uma situação também definida.

Aponta-se como resultado desta orientação um curso no qual o conhecimento é apresentado de forma fragmentada e estanque, sem questionar o contexto no qual foi produzido e ao qual estará vinculado, além da forma mecanicista e repetida de abordagem do conhecimento empregada na maioria das disciplinas. A consequência é a produção de um profissional acrítico, com uma visão estreita da totalidade social, reproduzidor dos esquemas e modelos empregados em sua formação, enfim, um excelente elemento para manutenção e reprodução do *status quo*.

Os cursos de formação profissional em Educação Física sofreram uma reformulação curricular, resultante da Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação, consubstanciada no Parecer 215/87 do referido Conselho.

Suspeita-se que esta reformulação não tenha alterado substancialmente a formação profissional que era realizada anteriormente. Escobar (1988), Taffarel e Silva (1988), Taffarel

(1992b), entre outros, apontaram fragilidades nas discussões que nortearam este processo de *reformulação curricular*. Dentre outras coisas, foram mencionadas uma visão restrita de currículo a elenco de disciplinas, descontextualização de fatores externos que influenciam e determinam os currículos, bem como a desconsideração de teorias e idéias sobre currículos.

A noção de *paradigmas curriculares defendida por Domingues (1986)* parece ainda muito forte nas críticas feitas aos currículos na área. Suas idéias no entanto, foram de certa forma abaladas e superadas pela análise desenvolvida por Moreira (1990), na qual é defendida a noção de *tendências curriculares* por uma maior capacidade de congregar a diversidade do pensamento curricular. Quanto à validade da aplicação da teoria dos interesses humanos de Habermas nos estudos sobre currículos, parece não haver maiores discordâncias, ficando as divergências mais no campo da forma como ela é aplicada. Sendo assim, acreditamos que a proposta feita por Boufleuer (1993) possa se constituir em excelente referencial para o avanço dos estudos no campo do currículo. Buscando avançar nesta direção, propõe que ao invés de classificarmos autores e propostas curriculares com base nos diferentes interesses humanos, tais interesses passem a representar dimensões possíveis do currículo (instrumental, hermenêutica, e crítico-reflexiva), e talvez, *necessárias numa perspectiva de unidade e totalidade do fazer pedagógico, em acordo com o pensamento de Habermas de pretensão de totalidade e unidade do discurso filosófico.*

II. Paradigmas, Tendências e/ou Dimensões Curriculares

A utilização da teoria dos interesses humanos ou cognitivos como orientadores na busca do conhecimento formulada por Habermas foi, segundo Moreira (1990) e Boufleuer (1993), pioneiramente utilizada para análises no campo do currículo por James Macdonald. Posteriormente, com base em Macdonald, Domingues (1986) propõe um modelo de *paradigmas curriculares*, defendendo que as divergências de definições no campo não eram só semânticas, mas correspondiam a um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional.

As observações e críticas que Moreira fez aos esquemas propostos por MacDonald e Domingues para análise do campo do currículo alertam para o perigo contido nas tentativas de se classificar monoliticamente autores, teorias e práticas curriculares. Este perigo ficou exemplificado nas análises, quando as idéias de determinados autores estudados puderam ser caracterizadas, ora em um ou outro campo classificatório, ora em nenhum deles. Daí sua proposta de que as teorias curriculares fossem associadas a tendências curriculares, já que estas a seu ver são mais reais, por incluírem diferentes interesses, bem como conflitos internos.

A argumentação de Moreira a favor das *tendências* não elimina, a nosso ver, os problemas levantados por ele mesmo. Tal questionamento é coerente com a posição de Boufleuer (1993). Segundo ele afirma, as observações críticas desenvolvidas por Moreira a respeito dos modelos propostos por MacDonald e Domingues praticamente esvaziaram o esquema *classificatório*, embora o mantivesse sob a forma de *tendências*. Sua proposta consiste numa *“... perspectiva teórica que busca identificar no currículo dimensões complementares, ao invés de paradigmas ou tendências distintas e/ou mutuamente excludentes”* (p.104).

Significa, no seu modo de entender, uma *guinada em direção ao pensamento de Habermas de pretensão de totalidade e unidade do discurso filosófico*, quando então, os interesses humanos passam a representar dimensões possíveis do currículo e, talvez, *necessárias numa perspectiva de unidade e totalidade do fazer pedagógico.*

Esta perspectiva se depara com a diversidade de campos do saber, que conforme Habermas demonstra, se separam pelos interesses distintos que orientam suas pesquisas. No enfoque empírico-analítico o controle estratégico sobre a natureza e das relações entre os homens, no histórico-hermenêutico o da interação e comunicação humanas, enquanto que o interesse em emancipação não tem um campo específico do saber, mas sim uma perspectiva de racionalidade

que tem por meta a emancipação do homem perante o mundo natural e às escravizações historicamente produzidas pela sociedade.

Procurando reforçar a idéia de unidade do conhecimento e de relação íntima entre os três campos do saber, o autor vai buscar em Rouanet e Freitag as seguintes palavras:

O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas necessidades ajudando-o a libertar-se da natureza exterior (por meio da produção); o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (ou de seus representantes intrapsíquicos). Ambos estão, portanto, a serviço da emancipação. (Boufleuer, 1993, p.105)

Para Boufleuer (1993) o desafio que se apresenta no momento em termos de currículo é ver sua unidade na diversidade de suas dimensões. Significa ver como numa perspectiva de educação emancipatória os interesses instrumental, hermenêutico e crítico podem estar articulados e se complementarem entre si.

III. Metodologia

Fizeram parte do universo da pesquisa todos os professores da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) que haviam ministrado aulas para os alunos da primeira turma do currículo novo (ingresso em 1992 - 1º semestre).

A amostra final ficou composta da seguinte forma: 5 professores do Departamento de Jogos; 3 do Departamento de Biociências da Atividade Física; 2 do Departamento de Corridas; 2 do Departamento de Arte Corporal; 2 do Departamento de Lutas; e 1 do Departamento de Ginástica.

Participaram também do estudo os alunos do curso de licenciatura que haviam ingressado no curso no primeiro semestre de 1992, cursando, portanto, o sexto período em 1994/2. Os alunos foram contactados através da disciplina obrigatória Metodologia da Pesquisa, onde havia cerca de 70 inscritos. Além daqueles que estavam cursando a referida disciplina, tivemos oportunidade de contactar alguns alunos em outros espaços, entregando 80 questionários. Deste total, foram obtidas 42 devoluções.

Foram utilizados quatro instrumentos na busca dos dados: (1) entrevistas com os professores; (2) questionários para os alunos; (3) análise de documentos, e (4) observação e filmagem das aulas.

Os dados foram analisados a partir das principais características de cada uma das dimensões curriculares (instrumental, hermenêutica, e crítico-reflexiva), no qual buscou-se localizar o discurso e as ações dos investigados com relação ao currículo do curso. Estas características basearam-se no referencial apresentado por Boufleuer (1993), Marques (1990), Moreira (1990), Domingues (1986), e Kemmis (1988). As ênfases encontradas quanto às dimensões curriculares permitem caracterizar o curso segundo um enfoque curricular técnico, comunicativo, ou crítico. Convém ressaltar que outras referências também foram utilizadas, com o intuito de apoiar e ampliar a análise dos dados.

IV. Considerações finais

O foco central de nosso estudo estava relacionado com a presença das dimensões curriculares. No decorrer do estudo, a dimensão instrumental do currículo ficou caracterizada como predominante, dando ao currículo da EEFD uma face bastante instrumentalizadora. Considerando as características encontradas nos dados pesquisados, pode-se dizer que a principal ênfase desta instrumentalização esteja localizada no domínio e técnicas do mundo da vida na esfera da cultura corporal. Esta ênfase pôde ser confirmada na ausência quase total da pesquisa no interior do curso, como também pelo distanciamento do conhecimento produzido na e para a

Educação Física. Com isto estão limitadas outras possíveis contribuições da racionalidade instrumental: (1) no que se refere ao patrimônio do saber desenvolvido no estado atual das ciências cujos conteúdos são trabalhados no curso, e (2) no que diz respeito às ciências que tratam da Educação Física, às tecnologias educacionais, à didática e às metodologias.

Quanto às dimensões hermenêutica e crítico-reflexiva, pode-se dizer que não existe uma orientação concreta para a abordagem destas dimensões, mas sim algumas aproximações. No âmbito da proposta curricular esta aproximação está centralizada nas disciplinas de conhecimento filosófico e da sociedade. No mais, a aproximação está relacionada com a presença de algumas idéias oriundas do pensamento progressivista: (1) preocupação com necessidades e interesses dos alunos; (2) associação do desenvolvimento intelectual individual com o desenvolvimento social; (3) preocupação com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e (4) foco na igualdade, sem contestação da origem das desigualdades.

Procuramos observar, também, se havia diferenças entre a proposta curricular, o discurso dos professores e as práticas curriculares. O pensamento técnico ou instrumental orienta todas essas instâncias, e nelas predomina, ficando comprovado através dos dados estudados, não haver diferenças significativas entre elas.

Os alunos pesquisados mostraram ter uma visão do curso marcada pela prática, no qual a desenvoltura física e motora é cobrada como requisito para a sua profissionalização e no qual a reflexão e o aprofundamento teórico estão em segundo plano. Por meio dos dados estudados, podemos afirmar que existe consciência por parte dos alunos da orientação instrumentalizadora de seu curso, havendo, no entanto, uma certa confusão quanto à própria idéia de formação profissional em Educação Física. Isto é, ao lado da crítica às exigências físicas e motoras, permanece presente uma valorização desses aspectos, o que está sendo determinado tanto por uma herança histórica, quanto pela própria dinâmica interna do curso.

V. Bibliografia:

- Bouffleur, J.P. (1993). Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões? *Educação e Realidade*, 18(2), 97-108.
- Bracht, V. (1989). Educação física em busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*, 1(0), 28-34.
- Brasil, Conselho Federal de Educação (CFE) (1987). Parecer 215/87. *Documenta* (315).
- Brasil, Conselho Federal de Educação (CFE) (1987). Resolução 003/87. *Documenta* (315).
- Carmo, A.A. (1987). Educação física: uma desordem para manter a ordem. In V.M. Oliveira (Org.). Fundamentos pedagógicos da Educação Física (2). (pp 41-47). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Castellani Filho, L. (1988). Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez.
- Domingues, J.L. (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(156), 351-366.
- Escobar, M.O. (1988). Reformulação dos currículos de formação em educação física. *Revista Motivivência*, 1(1), 63-67.
- Ghiraldelli Jr., P. (1989). Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola.
- Habermas, J. (1975). Conhecimento e interesse. Coleção Os Pensadores (pp 291-302). São Paulo: Abril Cultural.
- Kemmis, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madri: Ediciones Morata.

- Marques, M. O. (1990). Pedagogia: a ciência do educador. Ijuí: UNIJUÍ Ed..
- Medina, J.P.S. (1983). Educação física cuida do corpo e... mente. Campinas: Papirus.
- Mello, R.A. & Bracht, V. (1992). Educação física: revisão crítica e perspectiva. *Revista da Educação Física*, 3(1), 3-12.
- Moreira, A.F.B. (1990). Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus.
- Moreira, A.F.B. & Silva, T.T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A.F.B. Moreira & T.T. Silva (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. (pp 7-37). São Paulo: Cortez.
- Taffarel, C.N.Z. (1992a). Ensino, pesquisa e extensão: currículos. Apostila, 43ª Reunião Anual da SBPC, USP, São Paulo.
- Taffarel, C.N.Z. (1992b). Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuição ao debate. *Revista da Educação Física*, 3(1), 48-56.
- Taffarel, C.N.Z. & Silva, R.V.S. (1988). Reestruturação dos cursos de graduação em educação física: elementos para uma avaliação do processo. *Revista Motrivivência*, 1(1), 29-33.

GTT.4.13. APRENDIZAGEM CEREBELAR: UMA DISCUSSÃO SOB O ENFOQUE DA TEORIA TENSORIAL

Marcus Fraga Vieira * *

Resumo: Sob o enfoque da teoria tensorial, a forma pela qual o sistema nervoso opera consiste na transformação de vetores entre diferentes espaços. Neste contexto, o que o cerebelo executa são transformações tensoriais entre espaços métricos de diferentes dimensões. Importantes aspectos destas transformações, relacionados à aprendizagem cerebelar, são discutidos.

Introdução

O cerebelo recebe aferências maciças do córtex cerebral bem como de outras regiões do sistema nervoso envolvidas com o controle motor. Também recebe aferências de diversos receptores sensoriais. Podemos imaginar as aferências corticais como sendo comandos motores não refinados, os quais seriam modulados pelo cerebelo em comandos precisos e sequenciais.

Para entender como o cerebelo realiza suas funções, PELLIONISZ; LLINÁS (1979, 1980, 1982, 1985) partiram da concepção do processamento paralelo de informações no sistema nervoso, e no cerebelo em particular. Se o cerebelo tem uma arquitetura paralela, na medida em que muitos canais processam sinais simultaneamente, seria razoável supor que processos computacionais seriam adequados a esta arquitetura. Para destacar quais processos computacionais seriam viáveis, eles perseguiram a idéia de tratar os padrões de atividade em um grande número de neurônios em conjunto como uma matriz.

O córtex cerebelar

Em primeiro lugar, é preciso ampliar a representação esquemática que normalmente fazemos do córtex cerebelar, representação esta que suprime a natureza maciçamente paralela do cerebelo. Por exemplo, um conjunto de células de Purkinje situadas em posições diferentes ao longo de um feixe de fibras paralelas produzem saídas diferentes, e estas diferenças são sistemáticas e não triviais, essenciais para a natureza matricial da saída (PELLIONISZ et al., 1977). Uma vez estabelecido que a conectividade dos neurônios em uma forma matricial é indispensável para a explicação de como uma dada entrada produz uma dada saída, resta encontrar uma maneira de descrever esta relação entre entrada e saída enquanto matrizes. Uma vez estabelecido que a conectividade dos neurônios em uma forma matricial é indispensável para a explicação de como uma dada entrada produz uma dada saída, resta encontrar uma maneira de descrever esta relação entre entrada e saída enquanto matrizes.

A partir de resultados obtidos em simulação em computador (PELLIONISZ et al., 1977; PELLIONISZ, 1978), bem como dos problemas que o cerebelo tem que resolver no que se refere ao controle motor, foi possível concluir que a forma pela qual o cerebelo trata os sinais de entrada poderia ser descrita por um tensor, uma função matemática que transforma um vetor em um outro vetor, a despeito dos sistemas de referência envolvidos. Se uma entrada é construída como um vetor em um determinado sistema de coordenadas, e a saída é construída também como um vetor mas em um sistema de coordenadas diferente, então o que precisamos é de um tensor que transforme um vetor no outro. A partir dos vetores de entrada e saída, observou-se que as relações de conectividade entre os neurônios de entrada e de saída eram como uma matriz, transformando o vetor entrada em um vetor saída. Os conjuntos de neurônios fariam uma multiplicação

* Mestre em Engenharia Biomédica - Escola Politécnica/USP - Professor da Faculdade de Educação Física/UFG e do Instituto de Ciências Biológicas/UFG.

matricial, de forma que as diferenças nas respostas dos conjuntos de células de Purkinje situadas em pontos diferentes ao longo de um feixe de fibras paralelas, poderiam ser explicadas como resultado desta multiplicação matricial.

Para o sistema nervoso, o problema crucial, portanto, consistiria em fazer transformações de um sistema de coordenadas para um outro. Então, os conjuntos de neurônios estariam fazendo uma transformação vetor-a-vetor, isto é, o problema computacional que o sistema nervoso tem que resolver é essencialmente um problema geométrico. Desta forma, se o problema funcional do controle sensorio-motor é transformar de um sistema de coordenadas para outro completamente diferente, então transformações tensoriais são aquilo que o sistema nervoso estaria fazendo, ou seja, as relações de conectividade entre uma dada entrada e sua saída correspondente, vistas de uma forma global, constituem fisicamente um tensor.

O ponto crítico, entretanto, é que precisa-se formalizar a maneira de levar pontos ou vetores no espaço sensorial a pontos ou vetores no espaço motor. A transformação de vetores de um espaço em vetores de um outro espaço, pode ser vista como um transformação de coordenadas de um espaço para as coordenadas do outro espaço. Para espaços em geral a transformação de coordenadas é chamada de tensor. PELLIONISZ; LLINÁS (1979, 1980, 1982, 1985) sugerem que em animais a geometria intrínseca do sistema nervoso não está limitada necessariamente a espaços com eixos ortogonais (cartesianos), nem necessariamente euclidianos e, portanto, ressaltam a relevância dos tensores. A posição de um objeto no espaço real é o invariante, representado de formas diferentes pelos sistemas visual e motor, enquanto a transformação de coordenadas, o tensor, informa ao sistema efetor o que deve ser feito a fim de entrar em contato com este objeto. Sob o ponto de vista geométrico, a transformação de coordenadas nos informa como temos de deformar um espaço a fim de termos um objeto representado em outro espaço. Sendo assim, tensores são um meio pelo qual o sistema nervoso pode representar um mesmo objeto em diversos espaços, a despeito dos diferentes sistemas de coordenadas no quais este objeto é representado. Assim, representações são posições no espaço, enquanto computações são transformações de coordenadas entre espaços via tensores.

O córtex cerebelar pode nos fornecer um exemplo de como uma rede neuronal pode ser capaz de fazer uma transformação de coordenadas, uma transformação vetor a vetor. Considere um sistema com quatro dimensões, cujas entradas, digamos, a , b , c e d são transformadas em uma saída com valores x , y e z de um sistema agora tri-dimensional. O sinal de entrada pode também ser considerado como um ponto no espaço de quatro dimensões, ou como um vetor cuja base localiza-se na origem deste espaço e cuja extremidade é dada pelos quatro componentes a , b , c e d da entrada. De forma semelhante, o sinal de saída pode ser considerado como um ponto no espaço de três dimensões, ou como um vetor cuja base esta na origem deste espaço e cuja extremidade é dada pelos valores x , y e z da saída.

Suponhamos, como discutimos anteriormente, que o sinal de entrada seja transformado no sinal de saída por uma multiplicação matricial. Esta operação matemática pode ser levada a efeito de uma forma relativamente simples pelo conjunto neuronal esquemático da figura 1.

Este conjunto é formado por três elementos: as fibras paralelas, a arborização dendrítica das células de Purkinje e seus axônios que carregam o sinal de saída. As fibras paralelas conduzem sinais excitatórios na forma de potenciais de ação, e os valores a , b , c e d são determinados pela frequência de disparo de cada uma das quatro fibras. Cada uma das fibras paralelas faz contato sináptico com cada uma das três arborizações dendríticas. A frequência de disparo de cada uma das células de Purkinje é determinada pela frequência dos sinais excitatórios que ela recebe de cada uma das entradas e pela eficácia sináptica de cada junção, incluindo aqui sua distância ao

soma da célula de Purkinje, tamanho do sítio receptor, e assim por diante. Os valores das eficácias sinápticas estão representados na figura pelas letras p , q e r .

A composição da matriz é dada, portanto, pela conectividade neuronal. Os sinais são somados e um surto de potenciais de ação é emitido. Assim, o vetor saída é composto por x , y e z , as frequências de disparo na saída. Os vetores de entrada são assim transformados em vetores de saída através de uma multiplicação matricial.

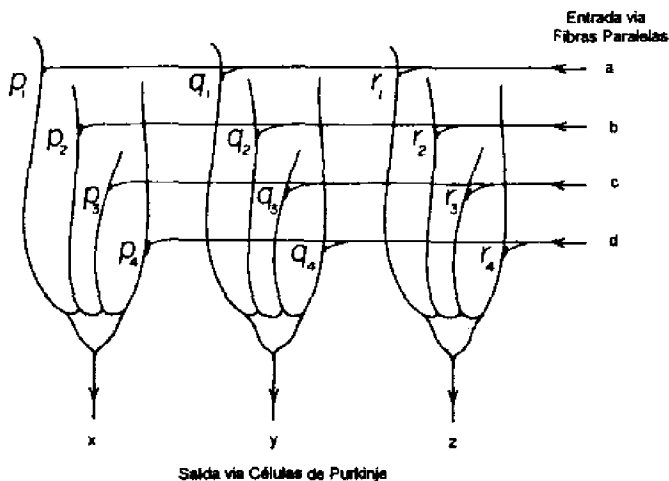


Figura 1 Transformação de coordenadas pela multiplicação matricial realizada por uma rede neuronal. O vetor de entrada (a , b , c , d) é representado fisicamente por quatro frequências de disparos, cada uma das quais está acima (positivo) ou abaixo (negativo) da frequência de disparo basal das vias aferentes. Cada via de entrada faz sinapse com todas a células da saída e a eficácia de cada sinapse representa os coeficientes da matriz abstrata. Cada célula “soma” seus estímulos de entrada e emite disparos através de seus axônios com uma frequência proporcional à soma de seus sinais de entrada. Assim origina-se o vetor de saída (x , y , z). (CHURCHLAND, 1986)

Este exemplo esquemático pode ser expandido: a dimensão dos espaços pode ser aumentada pela adição de neurônios, a redundância pode ser implementada duplicando as configurações neuronais, a matriz pode ter propriedades de plasticidade se permitirmos a modificação das junções sinápticas ou a adição de sítios receptores.

Além disso, existe uma grande semelhança entre este arranjo neuronal e aquele existente no córtex cerebelar. Foi justamente a partir da organização das fibras paralelas e das células de Purkinje no cerebelo que percebeu-se que seu princípio de operação poderia ser associado a uma transformação vetor a vetor. O conjunto de sinais trazidos pelas fibras paralelas especificam um vetor, a conectividade entre as fibras paralelas e a arborização dendrítica das células de Purkinje configuram a matriz e os axônios das células de Purkinje determinam um vetor saída adequadamente transformado (fig. 2).

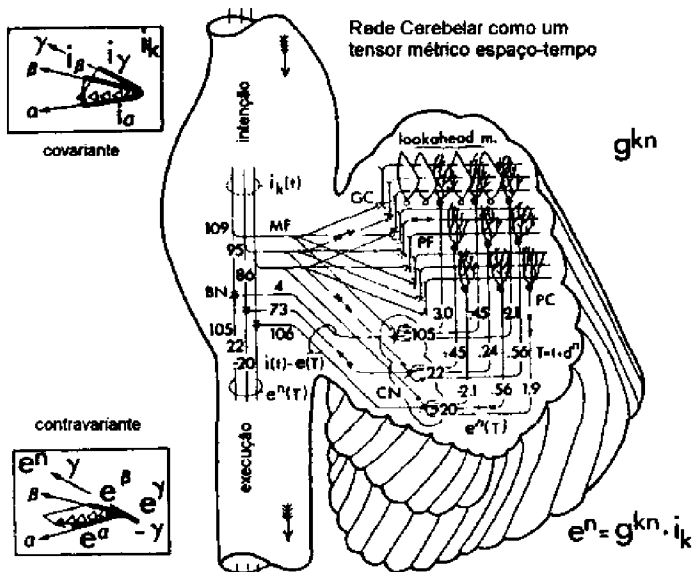


Figura 2 Diagrama esquemático do cerebelo atuando como um tensor métrico espaço-tempo do hiperespaço motor. O diagrama representa a entrada cerebelar como um vetor covariante, a rede cerebelar o transforma em um vetor de saída contravariante. O componente motor “intenção” $i_k(t)$ refere-se ao instante t ; o componente motor “execução” $e^n(T)$ refere-se ao instante T , onde $T = t + d^n$. Os elementos matriciais no conjunto entre as células de Purkinje e os núcleos cerebelares, mostram os coeficientes pelos quais as informações carregadas pelas fibras musgosas devem ser multiplicadas a fim de produzir os componentes do vetor execução, expresso como uma soma das frequências dos disparos dos axônios das células de Purkinje que atingem os núcleos cerebelares, $e^n = (105, 22, -20)^T$. A disposição das células de Purkinje ao longo do feixe de fibras paralelas representa um módulo temporal preditivo, de forma que algumas células de Purkinje supranumerárias realizam as derivadas temporais de primeira e segunda ordem dos sinais de entrada. MF, fibra musgosa; GC, célula granular; PF, fibra paralela; PC, célula de Purkinje; CN, núcleo cerebelar profundo; BN, núcleo no tronco encefálico. (modificado de PELLIONISZ, 1984)

Outros aspectos no cerebelo devem ser devidamente tratados, tais como o papel das fibras trepadeiras bem como dos núcleos cerebelares profundos. Pellionisz e Llinás argumentam que estes elementos podem ser acomodados dentro da estrutura básica da representação dos espaços e das transformações vetor a vetor (PELLIONISZ; LLINÁS, 1982). Entretanto, se o cerebelo está executando transformações tensoriais, resta saber quais as características destes espaços tal que o vetor de um pode ser transformado em um vetor do outro. Estes autores propõem uma resposta, discutida a seguir, baseada em dados clínicos, fisiológicos e anatômicos.

Vetores covariantes e contravariantes

O córtex cerebral formula de forma geral o tipo de ação desejada. Este vetor intenção especifica a posição de um dado objeto, por exemplo, em um sistema de coordenadas sensório-motoras, mas não especifica a trajetória no espaço motor, que informa exatamente como o alvo pode ser alcançado de modo que o objeto seja tocado ou interceptado. A função do cerebelo seria transformar este vetor intenção em um vetor execução, que comandaria os motoneurônios a fim de produzir uma sequência coordenada e precisa de contrações musculares. Todos os músculos envolvidos nesta ação motora teriam de ser coordenados baseados em uma representação atualizada da configuração do corpo. Não haveria problema algum em relação à posição de

partida do membro nem haveria necessidade de realimentação, com exceção ao final do movimento quando os dedos tocam o objeto.

Suponhamos um sistema de referência bi-dimensional, arbitrário e oblíquo, e um tensor métrico. Um único vetor $\vec{u}(\alpha, \beta)$ pode ser expresso por seus componentes covariantes \vec{u}_i ou por seus componentes contravariantes \vec{u}^i (fig. 3). Os componentes covariantes são determinados pelo produto interno com o vetor unitário na direção do eixo de referência correspondente, isto é, estabelecendo uma perpendicular a este eixo em questão.

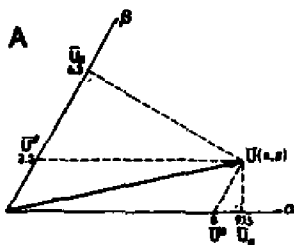
Os componentes contravariantes são determinados por retas paralelas ao eixo oposto e são denominados componentes físicos uma vez que, quando adicionados pela regra do paralelogramo, realmente produzem o vetor resultante \vec{u} . Por outro lado, a soma física dos componentes covariantes não é equivalente a \vec{u} . Entretanto, os componentes vetoriais covariantes tem a importante propriedade de que um determinado componente de um vetor ao longo de uma direção pode ser unicamente determinado, independente do número de eixos de coordenadas ou da direção dos outros eixos. Este princípio é chamado de independência dos componentes covariantes.

Esta característica não se aplica aos componentes contravariantes, já que para se determinar um componente é preciso conhecer todas as outras direções dos eixos de coordenadas, isto é, os componentes físicos, que realmente são capazes de produzir o vetor resultante, são interdependentes.

A geometria de um espaço determina, através do tensor métrico, a relação entre os componentes covariantes e contravariantes. Esta geometria pode ser expressa como mostrado na figura 3, seja na forma covariante ou na forma contravariante. A matriz g_{ij} é o tensor métrico covariante e seu conjugado, g^{ij} , é o tensor métrico contravariante. Desta forma, os dois conjuntos de componentes são relacionados através das seguintes expressões:

$$\vec{u}^i = g^{ij} \vec{u}_j \quad e \quad \vec{u}_i = g_{ij} \vec{u}^j.$$

componentes vetoriais covariantes e contravariantes



geometria do espaço dado suas relações pelo tensor métrico



tensor métrico covariante

$$C \quad g_{ij} = \sum_k \frac{\partial x^k}{\partial y^i} \frac{\partial x^k}{\partial y^j}$$

tensor conjugado (métrica contravariante)

$$D \quad g^{ij} = \frac{\text{cofactor } g_{ij}}{\text{determinant } g}$$

E

$$\begin{cases} \vec{u}^i = g^{ij} \vec{u}_j \\ \vec{u}_i = g_{ij} \vec{u}^j \end{cases}$$

F

$$\begin{pmatrix} 2,3 \\ 1,8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1,3 & -0,4 \\ -0,4 & 1,5 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 2,3 \\ 1,8 \end{pmatrix}$$

$$\begin{pmatrix} 2,3 \\ 1,8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0,3 \\ 0,5 & 1 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 2,3 \\ 1,8 \end{pmatrix}$$

Figura 3 Os componentes covariante e contravariante de um vetor e suas relações estabelecidas pela geometria do espaço do vetor. (A) Os componentes covariantes (com índices subscritos) podem ser estabelecidos independentemente um do outro, mas eles não compõem fisicamente o vetor resultante \vec{u} ; estes componentes são estabelecidos por projeções perpendiculares. Os

componentes contravariantes (com índices sobrescritos) fisicamente somam-se produzindo um resultante, entretanto eles não podem ser determinados independentemente um do outro. (B) A relação numérica dos dois conjuntos de componentes é determinada por um tensor métrico que descreve a geometria do espaço. (C) Expressão do tensor métrico na forma covariante. (D) Expressão do tensor métrico na forma contravariante. (E) Relação entre os componentes covariante e contravariante como determinada pelo tensor métrico. (F) Exemplo numérico da relação entre os componentes covariante e contravariante mostrados em A e E. (modificado de PELLIONISZ; LLINÁS, 1980)

O exemplo numérico dado na figura 3 mostra os cálculos reais realizados para levar um conjunto de componentes vetoriais ao outro.

O princípio central que considera o conceito geométrico de coordenação é que o sistema nervoso central deve transformar os componentes covariantes de um vetor em seus respectivos componentes contravariantes. Se um vetor movimento intencionado é denominado imagem do movimento, as características covariantes desta imagem podem ser estabelecidas independentemente ao longo de quaisquer eixos de coordenadas. Não há limite ao número de tais covariantes, uma vez que os produtos internos podem ser determinados para qualquer número de eixos de coordenadas. Estabelecer os produtos internos implica no uso da geometria do espaço em questão. Entretanto, para realmente se produzir fisicamente um vetor, os componentes contravariantes são necessários. Desta forma, é fundamental que o conjunto de componentes covariantes seja transformado em um conjunto de componentes contravariantes. Isto significa que o vetor motor do sistema nervoso central está em um espaço dotado de um tensor métrico.

Normalmente, vetores n-dimensionais são considerados vetores cartesianos. Em tal sistema de coordenadas existe somente um tipo de vetor (os componentes covariante e contravariantes neste caso são coincidentes). A distância entre dois pontos, um conceito dos mais importantes no reconhecimento e associação de padrões, é dada pelo algoritmo de distância euclidiana, válido somente no caso de vetores cartesianos (fig. 4). Vetores n-dimensionais, como aqueles encontrados em redes neuronais biológicas, podem ser relacionados por invariantes físicos, tal como a distância, por meio de um sistema de coordenadas generalizado, não cartesiano. As expressões vetoriais duais são relacionadas via um tensor métrico, que é essencial para medir a distância (fig. 4).

Frequentemente os movimentos são rápidos demais para que a realimentação possa ser explorada. A velocidade de condução dos neurônios é limitada, e os laços espinhais de realimentação são relativamente longos para que esta informação possa ser utilizada para compor o próximo comando motor. Desta forma, os movimentos devem ser compostos por uma sequência única sem a necessidade de esperar pela realimentação. A idéia da transformação de coordenadas explica como isto pode ser feito. Evidências de composição de sequências motoras na ausência de realimentação, isto é, com deafferentação, existem tanto em animais quanto em estudos clínicos (TAUB, 1976; MARSDEN et al., 1984).

Do exposto acima, observamos que o princípio geral proposto para o papel do cerebelo no controle motor, é aquele no qual o vetor intenção é transformado, através de um tensor, em um vetor execução que fornece uma sequência detalhada da atividade muscular. É possível que o cerebelo possa estar fazendo outras coisas também, assim como é possível que não exista uma única matriz de conectividade, mas conjuntos ou mesmo matrizes hierárquicas. Entretanto, as transformações tensoriais continuariam a ser o princípio fundamental de operação.

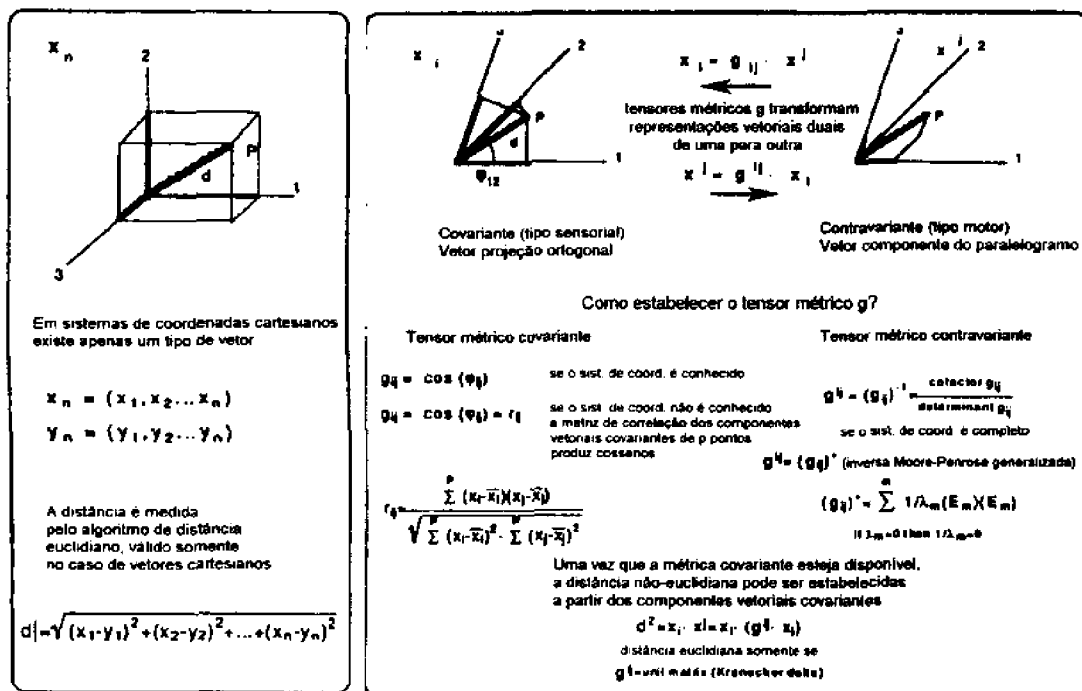


Figura 4 Diferenças fundamentais entre vetores expressos em sistemas de coordenadas ortogonais cartesianos (acima) e vetores generalizados (co e con-travariantes) expressos em sistemas de coordenadas não cartesianos (abaixo). Mais importante para vetores cartesianos, a distância pode ser calculada pelo algoritmo euclidiano, enquanto que para vetores generalizados, encontrados em redes neuronais biológicas, o estabelecimento da métrica é necessário para se medir a distância. (modificado de PELLIONISZ; RAMOS, 1993)

Conclusão

Esta teoria caracteriza-se por dois aspectos de relevante importância. Primeiro, abandona qualquer noção de que os vetores e matrizes utilizados em um aparato multi-dimensional, devam ser representados em um sistema de coordenadas cartesianas; pelo contrário, enfatiza a representação vetorial dual (covariante e contravariante) de vetores sensoriais e motores. Segundo, não pressupõe que estes espaços devam obedecer a uma geometria euclidiana. Na verdade, destaca a possibilidade desta geometria não ser euclidiana, sendo precisamente este aspecto do espaço um ponto importante na compreensão de como o sistema nervoso e, em particular, o cerebelo funcionam (PELLIONISZ; RAMOS, 1993).

Com relação à aprendizagem e plasticidade, PELLIONISZ; LLINÁS (1985) sugerem que, de forma geral, aprendizagem é o processo através do qual as geometrias dos espaços são modificadas a fim de que possam se aproximar de uma relação homeomórfica. A realimentação permite que a geometria de um espaço possa ser modificada a fim de fornecer uma representação mais fiel. A modificação da geometria seria o resultado da modificação ao longo de várias dimensões dos neurônios envolvidos. Como disse PELLIONISZ (1983),

“... tensores métricos, embutidos em redes neuronais, podem interagir através de invariantes ou através de expressões vetoriais comuns, de tal forma que organizam, geram e modificam-se uns aos outros”.

PELLIONISZ; LLINÁS (1985) enfatizam a característica de modulação do cerebelo, de forma que este realiza uma correta transformação do vetor motor intenção, que se origina em

centros motores mais elevados, em um vetor motor execução, que coordena os músculos. Eles mostram como o vetor covariante propriocepção, que fornece uma realimentação a respeito do movimento real, pode ser levado à matriz de transformação cerebelar de tal forma que esta ajusta-se a um estado no qual seus autovalores sejam idênticos. Neste estado a matriz realiza uma correta transformação de coordenadas. Estes autores sugerem que as fibras trepadeiras, que inicialmente não tinham qualquer função em sua teoria, constituem uma via pela qual a realimentação modifica as propriedades de transformação da rede cerebelar.

Este ponto de vista está de acordo com a idéia de que aprender novas ações começa com a modificação de programas motores pré-existentes. Em seu curso normal de maturação, o sistema nervoso adquirirá programas motores em presença ou não da realimentação. A modificação e sucessão inédita de ações disponíveis para construir novas ações são os ingredientes básicos da aprendizagem motora. Isto não significa dizer que novas ações são construídas de compartimentos de velhas ações, uma vez que ações genuinamente novas aparecem, mas sugere a aprendizagem de novas ações a partir de experiências anteriores e explora a possibilidade da correção do sinal erro a fim de produzir novos programas motores.

Em outras palavras, a evolução da rede neuronal que executa a integração sensório-motora resulta de interações entre a execução motora/contravariante, gerando um ação física no mundo externo através do aparato músculo-esquelético, e a propriocepção senso-rial/covariante que avalia o efeito de tal ato motor. Nesta transformação de contravariantes em covariantes pela morfologia física do sistema locomotor, um tensor métrico covariante está implicitamente presente.

Entretanto, a ação motora coordenada emprega informações da realimentação proprioceptiva a fim de gerar comportamentos motores apropriados. Desta forma, um tensor métrico contravariante, que transforme aferentes sensoriais em atividades motoras eferentes, também é necessário e está presente em uma rede neuronal no sistema nervoso. Este tensor é formulado baseado no princípio de metaorganização, no qual a propriocepção covariante é usada como um sinal recorrente ao aparelho locomotor, produzindo os autovetores e os autovalores da rede neuronal. Os autovetores podem servir como um meio de gerar o tensor métrico, enquanto que os autovalores podem servir como um meio de comparar os autovalores que são implícitos ao sistema músculo-esquelético, com aqueles implícitos ao tensor no sistema nervoso. A diferença entre estes autovalores é então usada para modificar a métrica, de forma que esta se desenvolve a fim de executar uma transformação covariante/contravariante mais precisa (PELLIONISZ; RAMOS, 1993).

Referências:

- CHURCHLAND, P.S. *Neurophilosophy: toward a unified science of the mind/brain*. 2.ed. Cambridge, MIT Press, 1986.
- MARSDEN, C.D.; ROTHWELL, J.C.; DAY, B.L. The use of peripheral feedback in the control of movement. *Trends in Neurosciences*, v.7, p.253-7, 1984.
- PELLIONISZ, A. Synthesis of fragmented data on neuronal systems: a computer model of cerebellum. In: TRAPPL, R.; KLIR, G.J.; ROCCIARDI, L., ed. *Progress in cybernetics and systems research*. New York, John Wiley, 1978.
- PELLIONISZ, A. Brain theory: connecting neurobiology to robotics. Tensor analysis: coordinates to describe, understand and engineer functional geometries of intelligent organisms. *Journal of Theoretical Neurobiology*, v.2, p.185-211, 1983.
- PELLIONISZ, A. Coordination: a vector-matrix description of transformations of overcomplete CNS coordinates and a tensorial solution using the Moore-Penrose generalized inverse. *Journal of Theoretical Neurobiology*, v.110, p.353-75, 1984.

- PELLIONISZ, A.; LLINÁS, R. Brain modeling by tensor network theory and computer simulation. The cerebellum: distributed processor for predictive coordination. *Neuroscience*, v.4, n.3, p.323-48, 1979.
- PELLIONISZ, A.; LLINÁS, R. Tensorial approach to the geometry of brain function: cerebellar coordination via a metric tensor. *Neuroscience*, v.5, p.1125-36, 1980.
- PELLIONISZ, A.; LLINÁS, R. Space-time representation in the brain. The cerebellum as a predictive space-time metric tensor. *Neuroscience*, v.7, p.2249-70, 1982.
- PELLIONISZ, A.; LLINÁS, R. Tensor network theory of the metaorganization of functional geometries in the central nervous system. *Neuroscience*, v.16, p.245-73, 1985.
- PELLIONISZ, A.; RAMOS, C.F. Geometrical approach to neural net control of movements and posture. *Progress in Brain Research*, v.97, p.245-56, 1993.
- PELLIONISZ, A.; LLINÁS, R.; PERKEL, D.H. A computer model of the cerebellar cortex of the frog. *Neuroscience*, v.2, p.19-36, 1977.
- TAUB, E. Movement in nonhuman primates deprived of sensory feedback. *Exercise Sport Science Review*, v.4, p.335-74, 1976.

Endereço: Fac. de Ed. Física/UFG - Campus II - Cx. Postal 131 - Goiânia- Go - 74001-970 Tel: (062)821-1085 - Fax: (062)821-1185 - E-mail: mfraga@ipe.ufg.br

GTT.4.14. DESENVOLVIMENTO MOTOR E A PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS

Hélder Ferreira Isayama¹, Inara Marques²

Resumo: Este texto pretende discutir a idéia de que as habilidades motoras básicas emergem de acordo com a integração entre as restrições do organismo, do ambiente e da tarefa e que é esta integração eficiente que fornece subsídios para a interpretação das mudanças do movimento no desenvolvimento motor. Isto sugere que tal interpretação difere de indivíduo para indivíduo, permitindo variações particulares e que o surgimento das habilidades motoras não seguem uma sequência hierárquica como defendem as teorias tradicionais, havendo uma organização diferente conforme o grau de restrições (em relação ao objetivo da tarefa). Esta perspectiva leva a uma diferente interpretação da sequência de desenvolvimento motor desmistificando as teorias que defendem os estágios motores como forma de avaliação levando à idéia de que estes estágios são especificados pela interação das restrições do organismo, do ambiente e da tarefa.

I - INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor foi definido como um processo contínuo que se inicia antes do nascimento e vai até a morte (CORBIN, 1980), acreditando que o ele está diretamente relacionado com a maturação do Sistema Nervoso Central, considerando como um processo filogenético onde características comportamentais e estruturais emergiriam na ontogênese.

Várias perspectivas têm sido elaboradas e estudadas, desde o início dos estudos na área, objetivando explicar o processo de desenvolvimento motor dos seres humanos. Entre elas, duas sobressaem. A primeira delas seria a perspectiva maturacional, que dá grande ênfase aos aspectos biológicos, propondo a maturação do Sistema Nervoso Central como principal responsável pelo desenvolvimento, tendo o ambiente apenas como suporte. Uma outra perspectiva surgiu no início dos anos 80 e tem influenciado as mais recentes pesquisas da área. É denominada de perspectiva dos sistemas dinâmicos, na qual é enfatizada a interação entre o ser humano e o ambiente, tendo como elemento central a indissociabilidade entre eles, dando um grande valor ao papel das experiências.

É só no início dos 90 que algumas pesquisas realizadas no Brasil começaram a levantar questões sobre a mudança do comportamento motor, passando a focalizar sua atenção numa interação mais dinâmica, analisando o movimento em situações diferentes, considerando a variação do ambiente, da tarefa e do executante no curso de desenvolvimento (MARQUES, 1995; ISAYAMA, 1997; entre outras). Estas pesquisas buscaram compreender melhor a complexa relação existente entre o indivíduo e o ambiente.

Um princípio fundamental dentro desta perspectiva, defendido por vários pesquisadores (CLARK, 1994; NEWELL, 1986, entre outros), é a idéia de que o desenvolvimento motor é determinado pela interação das restrições do organismo (indivíduo), do ambiente e da tarefa. Este texto tem por objetivo discutir a questão das restrições que influenciam o processo de desenvolvimento de habilidades motoras dos seres humanos.

II - REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - DESENVOLVIMENTO MOTOR

Compreendemos que o desenvolvimento se apresenta como as mudanças que ocorrem no indivíduo desde a sua concepção até a sua morte, ou seja, implica em mudanças

¹ Mestre em Educação Física pela UNICAMP e Professor Assistente da Escola de Educação Física da UFMG.

² Mestre em Educação Física pela UNICAMP e Professora Assistente do Depto. de Educação Física da UEL

comportamentais e/ou estruturais dos seres vivos no tempo. Para GALLAHUE (1989), desenvolvimento humano, no seu sentido mais puro, refere-se a mudanças no nível individual de funcionamento. É o surgimento e melhoramento das habilidades das crianças para trabalhar num nível mais alto ou complexo.

Alguns estudos realizados sobre o desenvolvimento humano, fazem uma separação por domínios (cognitivo, afetivo-social e motor). Esta divisão torna-se necessária para que o seu estudo seja específico, auxiliando, assim, na compreensão de suas funções mais complexas. Todavia, é necessário entendermos que o desenvolvimento é um processo contínuo em todas as dimensões do ser humano, uma vez que estas se relacionam durante toda a vida. Devemos, portanto, entender o ser humano de forma holística, ou seja, em sua totalidade.

Para HAYWOOD (1993), o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo relativo à idade cronológica, no qual o indivíduo progride de um movimento simples, sem habilidade, até o ponto de conseguir habilidades motoras complexas e organizadas e, finalmente, o ajustamento destas habilidades que o acompanha até o envelhecimento.

As principais preocupações dos estudiosos da área de desenvolvimento motor estão em compreender o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem as habilidades motoras ao longo da vida. Assim, pode haver um melhor entendimento do desenvolvimento humano, o que auxilia os professores a aperfeiçoar e a melhorar as performances de movimento de seus alunos, detectando problemas naqueles que apresentam desenvolvimento motor diferente dos seus semelhantes (PAYNE & ISAACS, 1987).

2.2 - PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS

Os primeiros estudiosos a trabalharem na perspectiva dos sistemas dinâmicos foram KUGLER, KELSO & TURVEY (1980). Segundo PETERSEN; SANTOS & BARELA (1991) esta perspectiva resulta das dificuldades que as teorias anteriores tiveram em explicar a coordenação e controle dos movimentos, em relação aos graus de liberdade e a questão da variabilidade condicionada ao contexto. Estes problemas foram identificados por BERNSTEIN (1967) que julgou de fundamental importância estudar o comportamento humano, considerando a enorme variedade de movimentos que podem ser realizados e como estes podem ser regulados dentro de um ambiente que muda constantemente.

Os movimentos, nesta perspectiva, passam a ser vistos sob condições dinamicamente diferentes, cuja característica principal é a capacidade de auto-organização (BARELA, 1991), refletindo a contribuição do estado maturacional do indivíduo (organismo), do contexto e da tarefa (ULRICH, 1989). Deste modo, o desenvolvimento motor, que até então era visto como um processo diretamente relacionado à maturação do sistema nervoso central, tendo o ambiente apenas como suporte, passa a ser entendido como resultado da interação de muitos sistemas auto-organizáveis.

Para HAYWOOD (1993) o princípio fundamental da perspectiva dos sistemas dinâmicos é que *o movimento emerge da interação da auto-organização do sistema corporal, da natureza do ambiente, e da exigência da tarefa, em uma ampla interrelação entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente.*

Assim, o curso do desenvolvimento motor nesta perspectiva resultam de restrições externas e internas, onde a maturação do sistema nervoso central não é a única determinante e sim considerada como uma das restrições que definem o comportamento motor observado (BARELA, 1991).

2.3 - RESTRIÇÕES E DESENVOLVIMENTO MOTOR

NEWELL (1986) apresentou um modelo com a finalidade de classificar fatores que podem interferir nas mudanças do desenvolvimento, contrariando a visão tradicional, a qual

responsabiliza a maturação, experiência ou programa motor por tais mudanças. Nesta proposta, estas mudanças não surgem de prescrições para a ação, especificadas por estruturas conhecidas em um nível de representação, mas como uma consequência das restrições impostas à ação. Restrições podem ser vistas como limites ou características que restringem o movimento do indivíduo e, com este pensamento, o autor apresenta três categorias de restrições (do organismo, do ambiente e da tarefa) que, integradas, fornecem subsídios para a interpretação das mudanças no movimento, no decorrer do desenvolvimento.

As restrições do organismo, classificadas como independentes do tempo, são interpretadas como restrições estruturais (peso corporal, altura, forma), e as classificadas como dependentes do tempo são vistas como restrições funcionais (desenvolvimento das conexões sinápticas).

As restrições do ambiente são conhecidas como externas ao organismo e, geralmente, não são manipuladas pelo indivíduo, portanto, independentes do tempo. Estas restrições refletem as condições do ambiente para a tarefa (NEWELL, 1986) e são caracterizadas pela força da gravidade, temperatura ambiente, luz natural e outras características que não sejam consideradas adaptações da tarefa.

E, por último, as restrições da tarefa que tem como foco o objetivo da atividade e as restrições específicas impostas. São propostas, também, três sub categorias: o objetivo da tarefa, regras que especificam ou restringem a dinâmica das respostas e, implementos ou máquinas que especificam ou restringem a dinâmica das respostas.

A primeira categoria, o objetivo da tarefa, deixa claro que todas as tarefa têm objetivos que se referem ao produto ou resultado da ação. Na maioria das tarefas, o meio utilizado pelo executante para alcançar o resultado não é especificado, ou seja, o padrão de coordenação a ser utilizado não é especificado. Segundo NEWELL (1986), os padrões de coordenação produzidos por um indivíduo em uma determinada tarefa são influenciados pelos objetivos.

A segunda, regras que especificam ou restringem a dinâmica das respostas, deixam claro que um padrão específico de coordenação deve ser produzido porque, na verdade, algumas tarefas são definidas somente por aquele determinado padrão de coordenação, como, por exemplo, em habilidade esportivas fechadas (ambiente estável). Ou seja, existem algumas tarefas que possuem uma série única de características que o executante realiza somente quando as apresenta.

A terceira categoria, implementos e máquinas que especificam ou restringem a dinâmica das respostas, é uma restrição física inerente à tarefa. Em alguns casos, um objeto poderia ser considerado como uma restrição da tarefa e, em outra, uma restrição do ambiente. De acordo com NEWELL (1986), o tamanho e o peso dos objetos ou máquinas proporcionais ao tamanho do corpo de um indivíduo são considerados como restrições físicas, refletindo um padrão de coordenação ótimo em relação ao objetivo da tarefa. No entanto, na prática, o reconhecimento do impacto das restrições da tarefa no desenvolvimento tem sido lento, mas como o aumento dos brinquedos manufaturados e associações esportivas, estas restrições têm sido consideradas e o tamanho dos implementos e limites na atividade para crianças têm sido reduzidos.

Portanto, o padrão de coordenação e controle de um indivíduo é determinado pela interação das restrições do organismo, do ambiente e da tarefa, que variam constantemente.

LANGENDORFER (1987) afirma que a interação entre as restrições fornece subsídios importantes para a interpretação de mudanças no movimento, além de provocar uma alteração na ordem da sequência de desenvolvimento, contrastando com a teoria tradicional, que desconsiderava esses fatores.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem contextual, apoiada no modelo de restrições de NEWELL (1986) discorda totalmente da visão da teoria tradicional, que sustenta que a maturação, a experiência ou o programa motor agem como principal causa das mudanças no desenvolvimento (LANGENDORFER, 1990). Esta visão permite, portanto, uma diferente interpretação com relação à informação genética, que passa a ser vista como permissiva em vez de determinista, porque as mudanças surgem como consequência das restrições impostas à ação e não como prescrições. Desta forma, as estruturas mais complexas surgem e são especificados pela interação das restrições do organismo, do ambiente e da tarefa.

Na verdade, não há como negar a existência de características comuns e invariantes ou realizações específicas nas fases do desenvolvimento. Essas características comuns nos movimentos estão realmente presentes, como por exemplo, na oposição do braço em relação à perna, no arremesso. No entanto, ao mesmo tempo, existem grandes diferenças e variações entre os indivíduos que, apesar de apresentarem características típicas de um determinado movimento, demonstram um alto grau de variações tanto no indivíduo quanto na comparação entre estes indivíduos. Estas características representadas pelos estágios motores, portanto, se organizam de acordo com o objetivo e não por idade cronológica.

Enfim, o que ocorre é que de acordo com esta abordagem, a aquisição de habilidades motoras não seguem uma sequência hierárquica nem são absolutamente consistentes em todas as condições, deduzindo-se que há uma organização diferente em relação ao objetivo da tarefa e ao ambiente.

O ponto chave é, portanto, reconhecer que os estágios de desenvolvimento são especificados pela interação das restrições do organismo, do ambiente e da tarefa e os indivíduos interpretam as restrições de forma diferente, o que leva à produção de diferentes padrões de coordenação.

A Educação Física deve, então, partir para uma práxis voltada para a interação entre o indivíduo e o meio ambiente de forma mais dinâmica, considerando seriamente a grande variedade de movimentos que podem ser realizados e regulados dentro de um ambiente que muda constantemente, de acordo com o contexto e o objetivo da tarefa. Esse fato desmistifica, por um lado, as teorias que defendem os estágios de desenvolvimento motor como forma de avaliação e, por outro lado, sugere a adoção da perspectiva de que estes estágios são especificados pela interação das restrições do organismo, do ambiente e da tarefa.

Desse modo, desenvolvimento se refere ao processo de mudança e não como uma pessoa se encontra em um dado momento. Isto implica tornar o indivíduo mais eficiente em seu ambiente e não, necessariamente, apresentar um bom nível de performance em habilidades específicas, visto que os movimentos devem ser realizados e regulados dentro de um espaço que muda constantemente, de acordo com o contexto e o objetivo da tarefa.

Iv - Referências Bibliográficas:

- BARELA, J.A. Desenvolvimento motor: uma nova visão. In: BENTO, J. & MARQUES, A. (ed.). *As ciências do esporte e a prática desportiva. vol. I*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de ciências do esporte e de Educação Física, 1991.
- BERNSTEIN, N. *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon press, 1967.
- CLARK, J.E. Motor development. *Encyclopedia of human behavior*, v. 1-4, p. M20-1 - M20-11, 1994.
- CORBIN, C.B. (Ed) *A Textbook of Motor Development*. 2a. Ed., Dubuque, IO: WCB, 1980.
- HAYWOOD, K.M. *Life span motor development*. Illinois: Human Kinetics Publishers, 1993.

- ISAYAMA, H.F.; **Arremessar e receber: análise comparativa entre situação laboratorial e "natural"**. Campinas: UNICAMP, 1997. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- KUGLER, P.N.; KELSO, J.A.S. & TURVEY, M.T. On the concept of coordination structures as dissipative structures: I. Theoretical lines of convergence. In: STELMACH, G.E. & REQUIN, J. (Eds.) **Tutorials in motor behavior**. New York: North-Holland, 1980.
- LANGENDORFER, S. Prolongitudinal screening of overarm striking development performed under two environmental conditions. In: CLARK, J.E. & HUMPHREY, J.H. (ed.). **Advances in motor development research - 1**. New York: AMS press, 1987.
- LANGENDORFER, S. Motor-task goal as a constraint on developmental status. In: CLARK, J.E. & HUMPHREY, J.H. (ed.). **Advances in motor development research - 3**. New York: AMS press, 1990.
- MARQUES, I. **Padrão fundamental de movimento: uma análise universal ou contextual?** Campinas: UNICAMP, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- NEWELL, K.M. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M.G. & WHITING, H.T.A. **Motor development in children: aspects of coordination and control**. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1986.
- PAYNE, V.G. & ISAACS, L.D. **Human motor development: a lifespan approach**. Califórnia: Mayfield Publishing Company Mountain View, 1987.
- PETTERSEN, R.; SANTOS, L. & BARELA, J.A. *O estudo do movimento humano: uma nova perspectiva*. In: BENTO, J. & MARQUES, A. (ed.) **As ciências do desporto e a prática desportiva, vol. 1**, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1991.
- THELEN, E. Development of coordinate movement: implications for early human development. In: WADE, M. & WHITING, H.T.A. (Eds) **Motor development: aspects of control and coordination**. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986.
- ULRICH, B. Development of stepping patterns in human infants: a dynamical systems perspective. **Journal of Motor Behavior**, 21, 4, 392-408, 1989.

Endereço:

Hélder Ferreira Isayama

Av. Presidente Carlos Luz nº 4664 - Pampulha - Cx Postal: 2102

Cep: 31.310-250 - Belo Horizonte - MG

GTT.4.15. O ENSINO APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL: IDÉIAS DENTRO DA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA.

Arno Krug*

Resumo: Nas últimas décadas, o processo ensino/aprendizagem de habilidades esportivas, tem sido estudado sob diversas perspectivas e os livros que versam sobre habilidades esportivas estão baseados mais em aspectos técnicos e nas experiências dos autores, buscando transmitir assim os seus conhecimentos, sem uma fundamentação teórica mais abrangente, ignorando assim, os conhecimentos produzidos nas diversas áreas, que trazem a fundamentação teórica e de pesquisas, através dos trabalhos, entre outros, de Gentile (1972), McGown (1994), Kessel (1993), Gallahue & Ozmun (1995) e Krug (1993, 1995, 1996) e Canfield & Reis (1995).

Como a nossa área de atuação está mais relacionada com o Ensino Aprendizagem de Habilidades Esportivas, mais especificamente o Voleibol, resolvemos utilizar a mesma, transferido essa idéia para a nossa sub área de estudo, para mais tarde efetuar pesquisas, baseados nesses princípios, dentro da realidade escolar e, talvez, "traduzir" futuramente, de uma forma mais clara, aos professores que atuam nas nossas escolas, conhecimento, entre outros, das áreas da Pedagogia do Desporto, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, etc. tomando a liberdade de sugerir, alguns autores e também onde encontraremos maiores subsídios para nossos futuros trabalhos.

Com o aparecimento do modelo de Gallahue (1985, 1989, 1993, 1995), um referencial teórico de maior suporte começou a chegar à mão do professor, embora muitos dos fatos ali relatados ainda necessitem de suporte experimental.

Na visão desenvolvimentista, os PFM são a base para a aprendizagem das habilidades desportivas e está subentendido que, se um ou mais PFM constantes numa habilidade desportiva, não estiver em seu estágio maduro, dificultará a aprendizagem da mesma. Não se têm obtido respostas no sentido inverso, isto é, se a aprendizagem de uma habilidade desportiva facilitaria ou não a melhoria dos PFM envolvidos.

Portanto, o presente trabalho, apesar das limitações, tentará utilizar os conhecimentos das áreas da Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e do Ensino e a sua aplicabilidade no processo ensino/aprendizagem de habilidades esportivas, mais especificamente, no Voleibol.

1.1. OS PADRÕES FUNDAMENTAIS DE MOVIMENTO E O SEU RELACIONAMENTO COM O VOLEIBOL.

A teoria proposta por Gallahue (1989, 1993, 1995) apresenta uma abordagem desenvolvimentista, pois, o principal objetivo do seu trabalho é procurar estabelecer as relações entre o Desenvolvimento Motor (DM) e os diferentes níveis de aprendizagem do movimento. Baseia os seus pressupostos nos fatores do Desenvolvimento Motor e da Aprendizagem Motora. Porém, utiliza a idade apenas como um indicador geral, pois considera o desenvolvimento como não dependente da idade.

O seu modelo, assemelha-se a uma ampolheta e está dividido em 4 fases sendo estas subdivididas em estágios, tendo como base a Fase Reflexiva seguida da Fase Rudimentar, como pontos bases para as outras fases. Essas fases são aqui apenas citadas porque o ensino/aprendizagem, está relacionado a Fase dos Movimentos Fundamentais e dos Movimentos Relacionados com o Desporto.

A Fase de Desenvolvimento de Movimentos Relacionados com o Desporto (Habilidade) ou Fase dos Movimentos Especializados, inicia-se por volta dos oito anos de

* Doutor em Motricidade Humana. Universidade Federal de Santa Catarina.

idade, pois os PFM passam a ser agora uma "ferramenta" que pode ser utilizada numa variedade de movimentos especializados. As habilidades fundamentais de locomoção, manipulação e estabilidade (axiais) são progressivamente refinadas, combinadas e utilizadas de acordo com as necessidades do meio-ambiente.

O Estágio de Transição, ocorre por volta do sétimo ou oitavo ano de vida e durante este estágio, a criança começa a combinar e aplicar as habilidades de movimentos fundamentais na execução de habilidades desportivas. Antes os movimentos fundamentais tinham um fim em si mesmos, agora passam a ser aplicados nas brincadeiras, jogos e atividades desportivas. Desta forma, as habilidades desportivas transacionais são simplesmente a aplicação de movimentos fundamentais nalguma forma mais específica e complexa, pois, os movimentos transacionais contêm os mesmos elementos dos movimentos fundamentais, porém agora grande acurácia e controle dos movimentos começam a ser evidentes.

No Estágio de Aplicação, que ocorre por volta dos 11 a 13 anos, ocorrem interessantes mudanças no desenvolvimento das habilidades pois, no estágio anterior, os limites das habilidades cognitivas, afetivas e experiências juntamente com uma ansiedade natural de ser ativo, constituíam o foco normal, isto é, os movimentos eram generalizados e amplos para todas as atividades, desde que não houvesse interferência do adulto. Com o aumento da sofisticação cognitiva dos Ss e o alargamento da sua base de experiência, eles tornam-se mais capazes para desenvolver numerosas aprendizagens, efetuar participações e tomar decisões. Essas podem ser baseadas em vários fatores: sócio-cultural, pais, professores/treinadores, pares, as medidas antropométricas, condições físicas, personalidade, socialização e outras. Por outras palavras, as decisões são tomadas de forma consciente, baseadas numa variedade de fatores tais como; gostar ou não gostar de atividades vigorosas ou fracas, oportunidades ou restrições com vista a estreitar ou alargar a sua(s) atividade(s) básica(s). Neste estágio, pode ser colocada a ênfase em aumentar a forma, habilidade e precisão da execução. A prática é a chave para o desenvolvimento do aumento do grau da habilidade. As habilidades complexas devem ser refinadas e usadas na execução de atividades avançadas e na escolha do desporto por si mesmo.

O Estágio de Utilização ao Longo da Vida, que começa por volta dos quatorze anos e continua através da fase adulta, é o culminar de todas as fases e estágios anteriores. Os interesses, habilidades e escolhas feitas dentro dos outros estágios são a base para este estágio e serão adicionalmente refinadas.

Desta forma os limites de idade de cada fase de desenvolvimento, devem ser vistos apenas como uma fronteira geral e as crianças, poderão estar em diferentes estágios, dependendo de seus antecedentes experimentais e caracterização genética. Diferenças individuais ocorrerão e o desenvolvimento equilibrado é o que possibilitará uma proficiência nas habilidades. Classificações rígidas por idade é imprudente e conflituosa com o princípio de diferenças individuais.

Wickstrom (1983), enfatiza que as crianças são levadas e encorajadas para participarem em jogos envolvendo habilidades básicas que elas ainda não tiveram oportunidade de aprender. Assim, estariam a ser empurradas para as habilidades desportivas, mesmo antes de terem alcançado um nível de padrão motor desenvolvido remotamente próximo da forma madura para a habilidade subjacente.

A passagem de um PFM maduro para uma habilidade desportiva continua a ser um ponto a ser visto pois há uma definitiva "barreira de proficiência" (Seefeldt, 1980) entre as fases dos PFM e dos movimentos especializados. Porém, Neto (1987), acrescenta que esta barreira de proficiência está de acordo com as diferenças individuais

Se o padrão não está maduro, poderá a habilidade, por necessidade, ser afetada adversamente?

1.2. A RELAÇÃO ENTRE OS PFM E AS HABILIDADES NO VOLEIBOL.

Gallahue (1993) faz uma relação entre as habilidades de movimentos especializados que seriam meramente PFM maduros que foram adicionalmente refinados e combinados uns com os outros para formar habilidades desportivas e outros movimentos específicos e complexos. "Specialized movement skills are task-specific; fundamental movements are not".

No seu trabalho Gallahue (1993), tenta estabelecer a ligação entre os diversos PFM com as habilidades desportivas nos diferentes desportos e apresenta em diversas tabelas as relações entre os PFM e as habilidades desportivas, classificado-os de acordo com os seguintes desportos: Basquetebol, Dança Contemporânea, Futebol Americano, Beisebol, Softball, Futebol de Campo, Atletismo, Esportes de Raquete, Voleibol e Ginástica.

O Quadro 1 (adaptado de Gallahue, 1993) apresenta os movimentos fundamentais relacionados com as habilidades de movimentos especializados no Voleibol.

Desta forma, de acordo com o Modelo de Gallahue (1993), os PFM considerados essenciais para uma boa aprendizagem de uma habilidade no Voleibol, mais especificamente, a cortada no Voleibol seriam:

O rebater com implemento, o salto vertical, movimentos axiais e o equilíbrio dinâmico e, por existir, alguma semelhança, com o movimento da fase batida da bola na Cortada, acrescentou-se o lançar por cima, todos a seguir definidos, com as respectivas alterações adotadas no presente trabalho. A discriminação dos indicadores utilizados estão nas matrizes analíticas, de cada um deles.

QUADRO 1- Movimentos fundamentais relacionados com os movimentos especializados no Voleibol.

MOV. FUNDAMENTAIS	HAB.MOV.ESPECIALIZ.
MANIPULATIVOS	
Rebater (com implemento)	Saque por baixo Saque tipo tênis, balanceado, Viagem Cortada
Toque (Voleio)	Toque (Passe) Levantamento Colocada
LOCOMOTORES	
Deslocamento (deslizes)	Para a frente, trás e laterais na posição (Todos fundamentos).
Corrida	Para a frente Para trás Diagonal
Salto vertical	Cortada Bloqueio Saque Viagem
ESTABILIZANTES	
Movimentos axiais	Encontrados no jogo em geral Alongar-se, torcer-se, virar-se, deslizamentos, estender-se
Equilíbrio dinâmico	Mudanças rápid. em velocidade, níveis e direção.

1.3. O ENSINO/APRENDIZAGEM DOS FUNDAMENTOS DO VOLEIBOL EM ESCOLAS E CLUBES ESPORTIVOS

Para a aprendizagem dos fundamentos do Voleibol, para um nível inicial, isto é, se desejarmos trabalhar com sucesso, aprendizes de 4ª, 5ª ou 6ª séries, ou de 10, 11 e 12 anos de idades, algumas modificações precisam ser feitas, de acordo com as características dos mesmos: **Altura da rede, dimensões da quadra, material diversificado e simplificar as regras do jogo, além da variável idade.** Isto é, precisamos deixar de lado o jogo oficial de Voleibol, para adaptar a nossas condições de acordo com as necessidades e possibilidades dos aprendizes.

1.3.1. ALTURA DA REDE

A altura da rede tem sido um problema no ensino/aprendizagem do Voleibol, principalmente da cortada e do bloqueio no Voleibol, pois muitos autores da área sugerem alturas menores que as oficiais, normalmente entre 2 m à 2,20 m, isto é, cerca de 20 cm mais baixa que a altura oficial, porém a sua atribuição parece estar sendo feita de uma forma bastante aleatória, inclusive Gallahue (1993) sugere uma altura de rede para o jogo de Voleibol de cerca de 183 cm, confirmando a aleatoriedade.

Krug (1993), adotou o modelo preconizado por Wielki (1967) com algumas alterações, pois como a altura da rede foi uma das variáveis controladas, não utilizou as propostas por faixa etária e sim alturas estabelecidas de acordo com a individualidade dos Ss para os testes e alturas alternativas (3 alturas) para o processo ensino-aprendizagem. alturas estas estabelecidas de acordo com a Altura de Alcance (A.A) dos sujeitos.

Para chegar a altura individual partiu-se dos cálculos de Wielki, e após estabeleceu-se a Altura Limite da Rede - ALR, o mais próximo possível da individualidade do Ss e não através da idade cronológica. Desta forma cada Ss executou a cortada nas mesmas condições durante a realização dos testes, com uma tolerância de +- 2 cm estabelecida entre o Alcance Máximo (AM) e a Margem Indispensável (MI), para que a altura da rede não fosse responsável por erros na eficácia e eficiência da Cortada e do bloqueio, conforme quadro a seguir:

Nos 174 Ss testados para o trabalho, a rede para os testes, foi colocada individualmente, sendo que a mesma variou de 1,65 m até 2,10 m, porém, nas aulas, foi aproveitadas 3 alturas. Porém, os 174 Ss apresentaram uma variação da Margem Indispensável (M.I.) entre 27 a 32 cm e, cremos que para evitar muitos cálculos, segundo o nosso entender, a altura ideal da rede para o aprendiz pode ser estabelecida pela média da altura máxima de alcance, executado após a execução de três passos (corrida de aproximação) e do valor alcançado, diminui-se 30 cm, que é um valor médio entre as M.I. Desta forma, se um aluno atingir uma altura máxima de 2,18 m, a A.L.R. deverá ser de 1,88 m, que no caso da aula poderá ser colocado em uma rede de 1,90 m, o que provavelmente não ocasionará prejuízos para o mesmo.

1.3.2. DIMENSÕES DA QUADRA

Outra variável que pode e deverá e ser modificada é a dimensão da quadra, pois devemos escapar da tradicional quadra de 18 x 9 m, onde somente poucos (12 no máximo) poderão participar e utilizar de forma mais eficiente o nosso espaço no ginásio ou na quadra aberta, diminuindo a proporcionalidade de área de 13,5 m² por jogador do Voleibol oficial, para valores mais próximos as possibilidade de nossos aprendizes conseguirem chegar na bola, como por exemplo, 7 m x 14 m, onde a área passará a ser de cerca de 10 m² por jogador, permitindo assim, que o aprendiz esteja dentro de uma situação mais ideal de acordo com as suas possibilidades.

Como, normalmente todas as escolas possuem uma quadra de Basquete e, dentro desta está incluída a de Voleibol, e a mesma possui dimensões que variam de 14 x 26, 15 x 28, etc., passamos a trabalhar no sentido da largura da quadra e adotamos as medidas, no nosso caso, de 3

mini-quadras de Voleibol de 14 x 7 m e, com isso passamos a contar com três quadras, com as três redes individualizadas, de acordo com o colocado anteriormente.

A grande vantagem de uma quadra com as dimensões reduzidas, é que os aprendizes conseguem manter a bola em jogo executando uma média de 0,8 participações (toque, saque, manchete) por minuto (Krug, 1993), número muito próximo média de uma participação, encontrada por Buck & Harrison (1990) com universitários americanos e por Krug (1994), em alunos universitários de curso de graduação de Educação Física, nos níveis intermediários e avançados.

1.3.3. MATERIAL DIVERSIFICADO

Alguns autores, preferem adotar bolas menores e com menos peso, como por exemplo, bolas de Mini-Voleibol.

Difícilmente, na situação das nossas escolas, poderemos ter material alternativo oficiais, mas isso não é motivo de não realizarmos um bom trabalho com os nossos aprendizes.

Porém Fridrich (1985), em seu trabalho em relação ao ensino-aprendizagem do saque por baixo, manchete e toque por cima, com Ss de 11 e 12 anos de idade, do sexo masc, utilizou em um dos grupos, material diversificado, isto é, bolas de espuma e de plástico, onde somente a textura do material variou, enquanto que o outro grupo utilizou o material oficial, e após uma análise de um teste em forma de jogo, em deferido, utilizando uma ficha de observação com oito itens, e a cada um foi atribuído uma pontuação para acertos e erros (intervenções) e concluiu que, pelos resultados obtidos e critérios adotados que, a utilização de material diversificado em comparação com o específico proporciona o mesmo grau de aprendizagem no ensino dos principais fundamentos técnicos da modalidade Voleibol recreativo e despertou nos Ss do grupo de material diversificado um maior interesse na prática da modalidade.

Evidente que, devido a uma não análise do processo, técnica que ainda era pouco adotada na Educação Física, pois não foi utilizada a gravação das aulas, algumas importantes variáveis não foram controladas, como o professor, o número de execuções dos dois grupos, pois o próprio pesquisador coloca que o material diversificado foi utilizado "com a finalidade de proporcionar ao aprendiz um número maior de repetições por exercícios e levá-los à fixação do gesto estudado" e, mesmo que não eram objetivos do trabalho, podem ter influenciado os resultados mas, nem por isso o mesmo perde a sua validade.

O que realmente importa é, que o professor, não deve deixar de trabalhar, argumentando que não possui material adequado, quadra coberta etc. e sim tentar realizar o seu trabalho, pois sempre haverá uma transferência dos aspectos trabalhados e, se não der nada, o que o aprendiz vai transferir?

1.3.4. SIMPLIFICAR AS REGRAS DO JOGO

Como o objetivo inicial do ensino/aprendizagem do Voleibol, não é a princípio o jogo oficial de Voleibol, deveremos utilizar regras bem simples, e deixar que o jogo aconteça e não estar a todo momento interrompendo as jogadas.

A princípio, utilizamos uma regra básica, que é a que a rede não pode ser tocada, porém, condução, dois toques, etc. deixa-se de lado, inclusive, se o aprendiz não consegue executar o saque da zona de saque, deverá ter possibilidades de aproximar-se da rede para o fazer (zonas alternativas) de acordo com a capacidade individual, pois este não é um problema de ordem técnica e sim um problema de ordem de capacidades físicas.

Para os jogos iniciais, no final de cada aula, preferencialmente utilizando um número menor de jogadores (4 x 4), que segundo Krug (1994), aumenta o nº de execuções de acadêmicos no nível intermediário e no nível avançado para 1,7 execuções por minuto, quase dobrando o número de execuções encontradas por Buck & Harrison (1990), porém os Ss do nível

intermediário apresentam mais participações negativas, cerca de 25% (contra 18%) e em 45% (29%) de suas intervenções é utilizada a manchete e uma baixa média de cortada, 5,7% (13,35) e bloqueio, 1,9% (8,1%). Já as médias de execuções dos acadêmicos fem. de nível intermediário, na participação com 5 x 5, decaiu para 1,2 participações por minuto, já muito próxima do 6 x 6, mas dois fundamentos foram beneficiados, no 5 x 5, devido a colocação dos Ss na quadra ser 3 Ss na zona de ataque e 2 Ss na zona de defesa, fez com que o bloqueio passou para 8,3% (1,9%) e a cortada, 7,2% (5,7%) das ações, com uma redução da utilização da manchete, 40% (45,2%) e de outras, 4,7% (7,2%).

Esta combinação da diminuição da quadra com a redução do número de jogadores, nos parece ser a ideal, que em futuros levantamentos procuraremos verificar.

O aumento de possibilidades de participar de jogadas, serve como motivação para os aprendizes, e além de modificar o tamanho das quadras, do o número de jogadores também podemos adotar regras, como a obrigatoriedade dos três toques, para que um maior número de aprendizes participe das jogadas, não deixar utilizar a manchete ou a cortada, que ainda não foram trabalhada, etc.

1.3.5. IDADE

A idade para o início do ensino/aprendizagem do Voleibol ainda é uma questão bastante discutível, mas para os treinadores ou técnicos de Voleibol isto quase não é considerado como um grande problema, pois muitas vezes, as crianças que não apresentam determinadas características, como estatura, voluntariedade, motivação etc. não serão convidadas para seus treinamentos mas, para os professores de escolas, estes procedimentos não são possíveis, pois todos os alunos tem o direito de aprender a jogar o Voleibol e, nem todos tem motivo e são aprendizes muitas vezes não voluntários.

Muitos autores de Voleibol colocam a idade da aprendizagem da cortada é ainda uma questão em aberto. Alguns autores, como Wielki (1967) e Bento (1987) estabelecem que o início da aprendizagem do Voleibol deve ter lugar por volta de 12/13 anos. No entanto, o modelo de aprendizagem de Voleibol, proposto pela Federação Canadense (1982), inicia o trabalho com idade inferiores a 10 anos. Genson & Giantarmaso (1986), afirmam que em França, a aprendizagem do Voleibol oscila entre os 12 e 14 anos, enquanto que no Brasil, as escolinhas de Voleibol, nos Clubes desportivos, atraem as crianças com idades inferiores a 10 anos de idade. Kessel & Klerks (1993) colocaram que, nos Estados Unidos e na Holanda, a aprendizagem do Voleibol inicia-se por volta dos 8 anos. Krug & Krug (1983), comparando os resultados de seu trabalho com o de Krug (1982), recomendam que a cortada seja ensinada a partir dos 12/13 anos, porém, considerando os resultados do trabalho de Krug (1993), se à altura da rede for adequada as condições individuais de alcance das crianças de 10, 11 e 12 anos, de ambos os sexos, as mesmas tem condições de executar a cortada no Voleibol.

No parâmetro quantitativo (TECOV), isto é, o número de 6 ou mais bolas que caíram dentro da quadra, os resultados foram muito semelhantes, o aproveitamento dos participantes, foram respectivamente para os Ss masculinos e femininos, nos 10 anos, 74% e 67%; 11 anos, 78% e 60% e nos 12 anos, 70% e 70%, com uma média geral de 74% e 67%.

No parâmetro qualitativo (FOCOV), o mesmo não ocorreu, pois a variável sexo influenciou os resultados, pois a análises dos indicadores mostraram que o aproveitamento dos participantes foram respectivamente, para os Ss masculinos e femininos, nos 10 anos, 61% e 10%; 11 anos, 67% e 28% e 12 anos, 70% e 19%, com uma média geral de 66% e 19%, mostrando assim, uma maior dificuldade dos Ss femininos de executarem a cortada no Voleibol.

Na combinação dos dois parâmetros, quantitativos e qualitativos, os Ss masculinos tiveram uma percentagem de 51%, com os Ss de 10 anos, 56%; 11 anos, 52% e 12 anos, 45%, de inferência de aprendizagem mostrando assim, que os de 10 anos de idade obtiveram

aprendizagem superior as outras duas idades, enquanto que os Ss Femininos apresentaram uma média de apenas 12%, distribuídas pelos, 10 anos, 9,5%; 11 anos, 12% e 12 anos, 12,5%, resultados muito semelhantes entre si.

1.3.6. O QUE ENSINAR PARA APRENDIZES DE VOLEIBOL

Podemos considerar que os aprendizes podem encontrar-se em um dos dois primeiros níveis preconizado por Fitts & Posner (1967): nível inicial (cognitivo) e um nível intermediário (prático), pois o terceiro nível, avançado (automatismo), já é um nível de treinamento ou de atleta, e de acordo com os dois níveis iniciais, podemos optar entre os fundamentos apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2: O QUE ENSINAR PARA OS APRENDIZES:

Fundamentos do Voleibol	Nível inicial	Nível intermed
Posição de expectativa - Alta - Média - Baixa	Iniciar Iniciar	Refinar Refinar Iniciar
Deslocamento na posição	Iniciar	Refinar
Toque - Para frente - Para trás - Em suspensão - Levantamento - outras variações	Iniciar Iniciar Iniciar	Refinar Iniciar Refinar Refinar Iniciar
Manchete - Para frente - Para trás - Lateral	Iniciar	Refinar Iniciar Iniciar
Saque - <i>Por baixo (colocado)</i> - Tipo Tênis com rotação - colocado flutuante - Viagem	Iniciar - Refinar Iniciar	 Refinar Iniciar Iniciar
Cortada - Tipo tênis bola 1 bola 2 bola 3 bola 4 - Bola largada e variações	Iniciar Iniciar	Refinar Refinar Iniciar Iniciar Iniciar

Bloqueio - Defensivo Simple Duplo Ofensivo Simple Duplo - Triplo	Iniciar Iniciar	Refinar Refinar Iniciar Iniciar Iniciar Iniciar
Quedas - Mergulhos - outras variações		Iniciar
Defesas (Machad., pé, etc)		Iniciar

CANFIELD, J.T. & REIS, C. P. **Aprendizagem Motora no Voleibol**. S.Maria, RS. 199....

FITTS, P.M. & POSNER, M.I. **Human Performance**. Belmont, C.A, Brooks/Cole. 1967.

FRIDRICH, A. R. Utilização de Material Diversificada na Aprendizagem dos Principais Fundamentos Técnicos do Voleibol Recreativo. *Rev. Kinesis*, 1 (1): 53-66, Jan - Jul. 1985.

GALLAHUE, D.L. **Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents**. Indianapolis, Benchmark Press. 1989.

_____. **Developmental Physical Education for Today's Children**. Dubuque, IA, Brown & Benchmark. 1993.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. **Understanding Motor Development, Infants, Children, Adolescents, Adults**. Dubuque, IA, Brown & Bechmark. 1995.

GENTILE, A.M. A Working Model of Skill Acquisition with Application to Teaching. *Quest*, v. 17, p. 3-23, 1972.

HAYWOOD, K.M. **Life Span Motor Development**. Champaign, Il, Human Kinetic. 1993.

KESSEL, J. & KLERCKS, T. **2º Seminário Internacional de Voleibol**. Lisboa, Portugal. 1993.

KRUG, A. **Estudo da influência de padrões fundamentais de movimento na aprendizagem de uma habilidade específica**. Dissertação de Doutorado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL. Lisboa, Portugal. 1993.

_____. A Utilização dos fundamentos do Voleibol durante a realização de Jogo 4 x 4 ou 5 x 5 com acadêmicos de Educação Física, nos níveis intermediário e avançado. In: **Pereira, F. M. (Org). Educação Física, Textos do XV Encontro Nacional de Ginástica**, p. 211-218. Pelotas, RS, 1995.

_____. A Avaliação e a Correção dos Movimentos Esportivos. *Revista da APEF de Londrina*. Vol. 11-18, p. 72-79. 1996.

MCGOWN, C. **Science of Coaching Volleyball**. Campaign, Ill, Human Kinetics. 1995.

WICKSTROM, R. **Fundamental Motor Patterns**. Philadelphia, Lea and Ferbinger. 1983.

Endereço:

Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - SC - CEP 88040-900

GTT.4.16. O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS

Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento*

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir o ensino dos esportes coletivo, refutando a perspectiva do como fazer (técnica) desvinculado das razões do fazer (tática). Para isso, sugere a decomposição dos esportes coletivos não em elementos técnicos, mas em unidades funcionais, que garantem a compreensão da lógica do jogo através de níveis de complexidade crescente. Propondo os esportes em níveis de relação, é possível partir das semelhanças estruturais entre as várias modalidades para, posteriormente, atingir as especificidades de cada esporte. Assim, além de evitar a especialização precoce, pretende-se também a prática do jogo possível para qualquer grupo em qualquer fase de aprendizagem.

"(...) o domínio das diferentes técnicas (...), embora se constitua como um instrumento sem o qual é muito difícil jogar e impossível jogar bem, não permite necessariamente o acesso ao bom jogo".

Julio Garganta

Nas últimas décadas os esportes tornaram-se um fenômeno sócio-cultural dos mais importantes, levando multidões ginásios e estádios e movimentando uma grande quantidade de recursos e pessoas. Sem falar da multiplicação de espectadores que, por meio da mídia televisiva e escrita, assistem e consomem manifestações esportivas das mais variadas modalidades aos e localidades.

Essa dimensão que o esporte moderno assumiu ultimamente impõe uma questão das mais relevantes: o seu ensino, quer seja nos clubes esportivos, nas chamadas "escolinhas", quer seja na educação formal, nas aulas de Educação Física.

Foge dos limites deste trabalho a discussão aprofundada a respeito da distinção entre o esporte dos clubes e o esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Como instituições diferentes que são, seus objetivos não são os mesmos. Se nos clubes, a finalidade é descobrir talentos esportivos que virão a compor suas equipes representativas, nas escolas o objetivo é inserir o aluno no universo da cultura corporal, da qual a cultura esportiva é integrante. Essa inserção visa a fazer com que o aluno não apenas participe dessa cultura corporal, mas que autonomamente o faça, praticando o esporte nas suas horas de lazer e também tornando-o consumidor crítico do esporte suas espetáculo (Betti, 1993).

Entretanto, algumas questões pedagógicas no ensino dos esportes parecem contemplar tanto a dimensão clubística quanto a questão curricular da Educação Física escolar, uma vez que em ambos os casos pretende-se ensinar o esporte. Na escola, o objetivo não se restringe ao esporte em si, mas ao conhecimento (não só vivencial) da chamada cultura corporal, que além do esporte, engloba também o jogo, a ginástica, a dança e a luta (Coletivo de Autores, 1992). Já nos clubes, o objetivo restringe-se ao ensino dos esportes, por vezes, de uma única modalidade desde idades precoces.

Pensar numa cultura esportiva parece ser mais conveniente do que tratar o esporte como composto por modalidades estruturalmente estáticas e imutáveis. De fato, com a velocidade crescente da comunicação e da informação, nada garante que daqui a vinte anos, por exemplo,

* O Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento Humano é composto por alunos e ex-alunos de graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. É coordenado pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio e composto pelas seguintes pessoas: Adalberto Bento, Diná Teresa Ramos de Oliveira, Hernan Hourcade, Kátia Danailof, Patrícia Fahl e Tania Leandra Bandeira.

ainda exista a modalidade Voleibol, ou que ela seja praticada da forma como acontece hoje. Betti (1993) contribui com essa discussão afirmando que a adoção e popularização de um esporte por uma sociedade é resultado de um processo no qual as propriedades intrínsecas da modalidade em si misturam-se com fatores culturais extrínsecos, um interferindo no outro simultaneamente. É nesse sentido que o autor fala do TEXTO de um esporte, seus movimentos corporais específicos, as regras, técnicas e táticas, e do CONTEXTO, o meio onde ele se desenvolve, as características sócio-culturais do grupo que o pratica.

O objetivo deste trabalho é discutir o ensino dos esportes, considerando-os não como modalidades estanques, mas como cultura esportiva. Sendo uma expressão da cultura humana, deve ser vista como algo dinâmico, passível de variações em função dos diferentes contextos onde ocorre. Esse pressuposto é fundamental no sentido de fazer com que o ensino dos esportes atinja todas as pessoas, sendo significativo a elas. Assim, se partimos de um Basquetebol atual *inspirado nas equipes norte-americanas de alto nível (o TEXTO)*, o seu ensino deve considerar os grupos específicos alvos desse processo (o CONTEXTO). Dessa forma, podemos conceber que o produto final do ensino para grupos diferentes não será o mesmo, devido às diferentes motivações, necessidades, finalidades, nível de habilidades motoras e especificidades culturais. É nesse sentido que estaremos falando neste trabalho da reconstrução das técnicas das modalidades esportivas, propiciando um jogo que seja possível para cada grupo.

Os limites que este trabalho impõe não permitirão uma discussão aprofundada a respeito de cada modalidade esportiva. Estaremos considerando os esportes coletivos de uma forma geral, que, além de serem praticados intensamente em clubes e escolas, estruturalmente possuem similaridades que propiciam o seu ensino em bloco. Alguns estudos recentes têm se preocupado com o ensino dos esportes a partir das suas características semelhantes. É o caso de Paes (1996) que propõe o ensino do Basquetebol, Futebol, Handebol e Voleibol nas aulas de Educação Física, considerando a estrutura comum dessas modalidades. Garganta (1995) propõe algo semelhante para o ensino dos jogos esportivos em geral, diferenciando, no entanto, o Voleibol, por possuir características específicas, como por exemplo, não propiciar a disputa direta da bola, além de não haver invasão do terreno adversário, como nas outras modalidades referidas.

Os problemas relativos ao ensino dos esportes parecem se concentrar principalmente na ênfase que se dá ao ensino das técnicas de cada modalidade, em detrimento do ensino da tática. Segundo Garganta (1995), há uma crença de que o gesto técnico aprendido de uma forma analítica possibilita uma aplicação eficaz nas situações de jogo. Assim, ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática). Segundo Graça (1995), o processo de transmissão das técnicas básicas dos esportes é apresentado de forma descontextualizada, privilegiando os aspectos da realização motora dos gestos em detrimento dos aspectos do seu uso em situação real.

Essa ênfase no ensino da técnica parece ter se originado da tentativa de reprodução dos gestos esportivos realizados por equipes de alto rendimento em grupos de iniciação esportiva. Esse processo ainda é realizado principalmente por ex-atletas que se tornam técnicos, pessoas leigas que desconhecem a contribuição da pedagogia para o ensino de uma dada modalidade. No caso dos professores de Educação Física, a situação parece não ser muito diferente, devido ao processo de esportivização da área, ocorrido principalmente na década de 70 e que colocou como seu objetivo a descoberta de futuros talentos esportivos (Betti, 1991).

A consequência desse tecnicismo no ensino dos esportes parece ter atrasado a discussão a respeito da necessidade de uma pedagogia para o ensino esportivo. Para as crianças interessadas na prática esportiva, as consequências foram nefastas, sobretudo para aquelas pouco habilidosas. O ensino dos esportes, quer nos clubes, quer nas aulas de Educação Física, transformou-se numa cópia de treinos para atletas de alto nível, nos quais o planejamento das sessões não levava em conta a faixa etária dos alunos, suas capacidades, diferenças e, principalmente, suas dificuldades.

Em decorrência, ocorria a evasão das aulas por parte dos menos habilidosos, criando uma geração de pessoas que passaram a não gostar dos esportes e evitar sua prática.

Outro problema no ensino dos esportes tem sido a especialização precoce. Os professores ou técnicos, na ânsia de obterem atletas com resultados promissores, orientam as crianças mais aptas para uma especialização, já detectada como prejudicial em estudos como o de Paes (1992), comprometendo a aquisição de experiências diversificadas em outras modalidades.

Segundo Garganta (1995), tradicionalmente existem duas formas didático-metodológicas de abordar o ensino dos jogos esportivos coletivos, gerando conseqüentemente diferentes produtos de aprendizagem. A primeira forma é a centrada nas técnicas, na qual o jogo é decomposto em elementos técnicos (passe, recepção, drible etc.). Desta forma observam-se ações mecanizadas, pouco criativas, comportamentos estereotipados, problemas na compreensão do jogo e dificuldade em resolver problemas de ordem tática.

A segunda forma de ensinar os jogos coletivos referida por Garganta (1995) é a centrada no jogo formal, na qual o jogo não é decomposto, esperando-se que as técnicas surjam para responder situações globais não orientadas. A conseqüência deste tipo de abordagem é um jogo criativo, porém com base no individualismo, virtuosismo técnico contrastando com anarquia tática.

A forma de ensino dos esportes coletivos defendida por Garganta (1995) é centrada no que ele chama de jogos condicionados. Segundo este enfoque, o jogo não deve ser dividido em elementos técnicos, mas em unidades funcionais, que garantem ao aluno a compreensão da lógica do jogo, porém em níveis de complexidade crescente. Dessa forma, as técnicas surgem em função da tática, de forma orientada e provocada, uma vez que é a tática que dá sentido à lógica do jogo, e não a técnica. Espera-se, assim, que os alunos desenvolvam a inteligência tática do esporte, que se constitui na correta interpretação e aplicação dos princípios do jogo. Não se trata de negar o ensino das técnicas das modalidades esportivas, mas de vincular esse ensino à tática, às finalidades do jogo.

Para essa decomposição dos esportes em unidades funcionais, Garganta (1995) propõe o desenvolvimento de diversos níveis de relação: eu-bola, eu-bola-alvo, eu-bola-adversário, eu-bola-colega-adversário, eu-de bola-equipe-adversários. De fato, qualquer elemento técnico das modalidades esportivas pode ser descrito em termos de níveis de relação. Uma bandeja no Basquetebol é uma relação do tipo eu-bola-alvo, no caso, a cesta de Basquetebol. Um contra-ataque no Futebol do tipo 2x1, pode ser descrito como um nível de relação eu-bola-colega-adversário-alvo.

Pensar os esportes como uma integração de diversos níveis de relação com complexidade crescente tem por vantagem a idéia de que até um certo nível de relação, não há tipificação por modalidade. A partir da definição do alvo, do tipo de relação com a bola, do número de colegas e adversários, passa a haver a definição mais específica do tipo de modalidade esportiva praticada. O pressuposto para isso, segundo Garganta (1995), é que, não obstante a especificidade wazzu de cada um dos esportes coletivos, existem modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e até a algumas técnicas comuns.

As semelhanças estruturais e funcionais, segundo o autor, podem ser classificadas em diferentes categorias de referência. Em relação ao uso de fonte energética, as modalidades esportivas podem ser divididas em aeróbica, anaeróbica ou mista; em relação à ocupação do espaço, podem ser de invasão ou de não invasão; e quanto às trajetórias predominantes, podem ser de troca ou de circulação de bola. Por exemplo, o futebol, o handebol e o basquetebol podem ser agrupados quanto ao plano energético funcional, já que utilizam predominantemente as capacidades físicas de resistência aeróbica/anaeróbica (mistos alternados). Do ponto de vista

tático-técnico, as três modalidades apresentam luta direta pela posse de bola, há invasão do meio campo adversário e as trajetórias são principalmente de circulação de bola.

Garganta (1995) recorre aos estudos de Bayer (1994) para defender a chamada prática transferível, que se constitui numa estrutura comum, a partir da qual, as modalidades esportivas vão se diferenciando. De acordo com essa metodologia, espera-se que o aluno aprenda mais facilmente, pois verá semelhanças com estruturas já praticadas. Além disso, o aluno não correrá o risco de uma especialização precoce, uma vez que se evitará a repetição de gestos técnicos de uma modalidade esportiva específica. Ao invés da simples automatização de gestos, pretende-se que os alunos assimilem regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, bem como de formas de comunicação entre os jogadores.

Assim fazendo, estaremos formando alunos dotados de inteligência tática, que sabem resolver as situações que o jogo demanda de forma criativa, e não apenas repetidores de gestos técnicos que, muitas vezes, não sabem utilizá-los de forma contextualizada numa situação real. Ao recusarmos a idéia de que só é possível praticar uma modalidade quando se tem domínio dos gestos técnicos, estaremos propiciando um jogo possível para qualquer grupo em qualquer fase de aprendizagem, já que a lógica do jogo estará garantida.

Referências Bibliográficas:

- BAYER, C. O ensino dos desportos colectivos. Trad. de Machado da Costa. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.
- _____. Cultura corporal e cultura esportiva. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol.7, n.2, p.44-51, 1993.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A , OLIVEIRA, J. (Orgs.) O ensino dos jogos desportivos. 2ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.
- GRAÇA, A , Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A , OLIVEIRA, J. (Orgs.) O ensino dos jogos desportivos. 2ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.
- PAES, R. R. Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- _____. Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1996.

Endereço:

Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento

a/c. Prof. Dr. Jocimar Daolio

Faculdade de Educação Física UNICAMP - Caixa Postal 6134 - Barão Geraldo

Campinas - SP - CEP: 13.084-100 - Tel: (019)788-8465

GTT.4.17. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA (GRD)

Heloisa de Araujo Gonzalez Alonso*

Resumo: O texto buscou apontar alguns elementos que permeiam a intencionalidade pedagógica no ensino da GRD como: ordenação dos conteúdos (aptidões perceptivas); aprendizagem das habilidades motoras específicas (fases da aprendizagem/foco de ensino). O conhecimento de tais princípios vem colaborar para um planejamento e execução de um programa de ensino da GRD adequado ao programa da Educação Física Escolar visando o desenvolvimento da criança sob os aspectos cognitivo/ motor/ afetivo/ social.

Este artigo tem o intuito de apresentar algumas considerações sobre a aprendizagem das habilidades específicas da GRD. Esta modalidade se caracteriza como uma atividade motora que compreende na execução dos movimentos corporais combinados ao manejo dos aparelhos manuais (corda/ arco/ bola/ maças/ fita) , em uma sequência que pode ser apresentada individualmente ou em grupo, possibilitando ao aluno uma diversificação de experiências motora/ cognitiva/ afetiva/ social.

Geralmente encontramos o ensino da GRD através dos gestos prontos demonstrados pelo professor de forma fragmentada, buscando somente a performance/desempenho nas composições dos exercícios de conjunto durante as apresentações nas festividades da escola. Tal procedimento de ensino é o mesmo encontrado no âmbito do clube, que retrata a GRD enquanto modalidade esportiva elitista e ensinada unicamente às meninas.

Não se quer tirar o valor das apresentações da GRD nas festividades das escolas, mas não se pode tê-las como finalidade principal para a aprendizagem da mesma. A única preocupação de memorizar as habilidades em uma determinada sequência dada pelo professor delimita-se em uma ação pedagógica pobre, perpetuando que para ensinar GRD é necessário saber praticá-la, ou seja, as habilidades específicas da GRD só chegam através de uma única via - demonstração do gesto motor do professor.

Para o desempenho docente no contexto de uma prática pedagógica eficaz em GRD, configura-se a necessidade do conhecer, da ação cognitiva no ato intelectual. Este desempenho objetiva do conhecer a compreensão do significado do conteúdo para viabilizar a tomada de decisões na sua intencionalidade pedagógica no ensino do primeiro grau (Alonso, 1990).

A intencionalidade pedagógica em GRD aqui considerada é do planejamento até a execução do mesmo integrado a um programa de Educação Física Escolar que vise o desenvolvimento da criança sob os aspectos cognitivo/ motor/ afetivo/ social.

A literatura em Educação Física mostra atualmente diversos estudos sobre paradigmas do ensino da Educação Física Escolar, fornecendo subsídios ao professor no que se refere à escolha dos conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino e procedimentos de avaliação, que poderão ser utilizados no processo ensino-aprendizagem. Esta determinação de paradigmas está exposta a um grande número de críticas provocando conflito no processo educacional, principalmente no que diz respeito a aplicabilidade de procedimentos de ensino que se reduzem a reprodução do conhecimento e fracos quanto a sua capacidade de estimular o desenvolvimento da criança.

Além de contar com a sustentação teórica sobre as metodologias do ensino da Educação Física, também se deve levar em consideração os princípios que regem o desenvolvimento motor e aprendizagem motora, bem como os conteúdos próprios da GRD para efetivar uma ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem da mesma.

* Professora do Departamento de Ginástica da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ e doutoranda em Ciências do Esporte/ Pedagogia do Esporte da FEF/ UNICAMP.

Em se tratando de ordenação dos conteúdos para o ensino da GRD, contamos com a colaboração do primeiro trabalho de Ingeborg Crause de cunho científico realizado no Brasil. O seu estudo estabeleceu o levantamento de “habilidades básicas” para serem utilizadas na “preparação técnica de base (PTB)” da GRD, destacando os seguintes componentes como sendo necessários a integralização de um plano de ensino com finalidades competitivas e educativa: a) aptidões perceptivas; b) aptidões físicas; c) destrezas motoras; d) comunicação não-verbal; e) educação da postura e do movimento; f) elementos pré-acrobáticos; g) técnica de manejo dos aparelhos.

Nesse primeiro momento de discussão sobre um programa de ensino adotado para a GRD, abordaremos algumas considerações sobre as aptidões perceptivas na aquisição da técnica do manejo do aparelho apresentadas por Crause (1985), que tomou como base a teoria de classificação do desenvolvimento motor proposto por Harow (1983).

Considerando a taxionomia de Harrow (1983) que⁴ divide a seqüência do desenvolvimento motor em seis níveis compreendendo: 1- movimentos reflexos; 2- movimentos básicos fundamentais; 3- aptidões perceptivas; 4- aptidões físicas; 5- destrezas motoras; 6- comunicação não-verbal, Crause (1985) apontou procedimentos recomendáveis relacionados as aptidões perceptivas a serem adotados no processo ensino-aprendizagem da GRD.

As aptidões perceptivas é dividida em sub-categorias: (a) discriminação cinestésica; (b) discriminação visual; (c) discriminação auditiva; (d) discriminação tátil e (e) capacidade de coordenação. Para esta autora a **discriminação cinestésica** está diretamente ligada “com a consciência que o indivíduo tem de seu próprio corpo, e de como ele se movimenta, de sua posição no espaço e da relação deste com o seu meio-ambiente.” A consciência corporal apura a capacidade que o indivíduo tem de reconhecer e controlar o próprio corpo e seus segmentos componentes.

A noção de direito-esquerdo auxilia no momento em apanhar um arco, bem como o aspecto da dominância que é incorporado no contexto da lateralidade é elucidado por Crause que:

“para o caso específico da GRD, essa dominância se apresenta em relação a manipulação de aparelhos, aparecendo, no entanto, uma equivalência quantitativa e qualitativa para a ambidestralidade manual, que só ocorre através de treinamento, por ser um recurso desejável para a performance da modalidade”.

A imagem corporal tem seu conceito abalado na medida em que sofre transformações de acordo com o amadurecimento do indivíduo, podendo a consciência de seu próprio corpo se refletir na realização de comportamentos motores observáveis, que representam os sentimentos que ele tem em relação à sua estrutura corporal.

Devemos, também, levar em consideração quando o indivíduo se situa em relação aos objetos : estando à direita, à esquerda, em cima.... Lapiere paud Crause (1985) coloca que para “se situar em relação ao objeto ou em relação ao outro é necessário a aceitação de não ser mais o centro do mundo”.

Fica claro que com base nesta concepção de corpo estabelece ~~uma~~ “importante orientação para um programa racional e progressivo de educação do movimento para a GRD,” por esta ter como características as relações das estruturas espaço-temporais e corpo-objeto.

A **discriminação visual** compreende em possibilitar o indivíduo a distinguir a forma e os detalhes exatos entre vários objetos e acontecimentos circundantes. A acuidade visual é estabelecida quando a criança consegue distinguir figuras geométricas, simples ou combinadas, nas diferente trocas de formações que se sucedem durante o exercício de conjunto na GRD.

Seguir uma trajetória de uma bola durante um rolamento no solo requer da capacidade de um acompanhamento visual, enquanto executar uma seqüência de saltos e saltitos com variação rítmica necessita-se da memória visual.

A discriminação auditiva “proporciona ao indivíduo a habilidade de controle auditivo, através da diferenciação da intensidade dos sons e do ritmo, constituindo-se para a GRD, num importante fator para execução de movimentos com suporte musical”. (Crause, 1985 p.36)

Outra capacidade de extrema importância é a **discriminação tátil**, que estabelece a diferença entre várias texturas. Temos na GRD cinco aparelhos de naturezas diferentes (corda, arco, bola maças e fita), cada um desses aparelhos possuem sua norma de fabricação, variando o tipo de material empregado, o peso, o tamanho e a forma. A diversidade de tamanho, formas e textura dos aparelhos possibilita a estimulação para o desenvolvimento da capacidade tátil, e consequentemente a segurança do manejo de cada aparelho com suas características específicas.

A **capacidade de coordenação** “incorpora as atividades que incluem duas ou mais capacidades perceptivas e padrões motores”. Na GRD tal capacidade pode ser evidenciada quando a criança está recuperando uma bola ou quicar a bola em movimento com os pés. Este movimento combinado implica na capacidade de distinguir a figura-fundo e de coordenar o objetivo visualmente percebido com o movimento manipulativo de agarrar, e o movimento não locomotor de quicar, com a manutenção do equilíbrio, embora alternando a base de apoio com elevação das pernas.

Para Crause (1985) a percepção até aqui estudada, evidencia o quanto é “importante capacitar o indivíduo em seu universo interpretativo, operando sobre dados sensoriais, para que possa desenvolver o seu potencial e promover a coordenação da conduta de seu desempenho motor” (p.38)

Já vimos o quanto a estrutura corporal e sua relação espaço-tempo, influenciam a execução de movimentos associados ao manejo de aparelhos, bem como na execução das habilidades motoras específicas da GRD, as relações corpo-aparelho determinam o grau de coordenação óculo-manual que exigem acuidade visual e controle motor. Mas não basta reconhecer tais relações para que consigamos a aprendizagem das habilidades específicas da GRD, ou seja, se faz necessário termos conhecimento dos estágios da aprendizagem de uma habilidade motora e de princípios dos procedimentos de ensino que auxiliem nas aprendizagens.

O modelo de aprendizagem de uma habilidade motora proposto por Fitss e Posner apud Magill (1984) é composto de 3 estágios, sendo o primeiro estágio de aprendizagem chamado de estágio cognitivo. Nesta etapa o aprendiz é levado a adquirir uma habilidade nova, defrontando-se com questionamentos orientados para o campo cognitivo: “qual a tarefa básica? qual a melhor maneira de segurar a bola? de que maneira posso recuperar a bola sem perdê-la?”. Este estágio se caracteriza pela quantidade elevada de erros de desempenho na busca de encontrar a resposta correta para o alcance da habilidade. Cabe o professor propiciar questionamentos que levarão o aluno a apresentar soluções para suas dificuldades na aprendizagem.

O segundo estágio de aprendizagem do modelo é chamado de “estágio associativo”. Neste estágio a natureza cognitiva é diferente da do primeiro, na medida em que muitos dos “elementos ou mecanismos básicos da habilidade foram aprendidos até um certo ponto”. O aprendiz começa a aprimorar a habilidade e os erros são menos freqüentes. Já é capaz de detectar alguns de seus erros ao desempenhar a tarefa, mas não chega à perfeição do desempenho.

O terceiro estágio, chamado de “estágio autônomo”, se concretiza após muita prática e experiência com a habilidade. Nesta fase o aprendiz “não tem que dar atenção à produção completa da habilidade, mas aprendeu a desempenhar quase toda a habilidade sem pensar absolutamente na mesma”. Ainda nesta fase ele não só destaca seus próprios erros, mas também utiliza os ajustes necessários para corrigir os erros.

Outra contribuição para fundamentar a importância do nível de consciência presente na aprendizagem da habilidade específica é fornecida por Le Boulch (1978), quando define um “gesto motor de caráter humano”, para cuja aprendizagem precisa-se de um “corpo

inteiro”(cognição- afetivo- emocional- motor), que conserve intactas todas as suas possibilidades de expressão, das quais depende o equilíbrio da pessoa, e não um corpo objeto mecanizado com o fim de um melhor rendimento.

A aprendizagem do gesto de caráter humano é vista em três fases por Le Boulch: (1) exploratória global; (2) dissociação; (3) estabilização.

A fase exploratória tem como característica a aquisição das informações, sendo essencial para uma compreensão da situação. A compreensão da situação é estabelecida através da prática, ou seja, o indivíduo deverá praticar para que aprenda a tratar as informações obtidas. E, na medida em que o indivíduo possui ações como resultado de uma experiência anterior, poderá utilizar na presença de uma experiência nova.

A fase de dissociação predomina no processo de controle e de inibição que atuará com o fim de selecionar as contrações eficazes, fixando-se, progressivamente, o gesto motor.

A fase de estabilização do automatismo se refere ao momento em que o gesto motor em expressão final na automatização da ação ocorre de forma quase completamente independente do controle superior, “o qual implica a fixação de um novo esquema da atividade nervosa em cuja organização interna da consciência não deve intervir”(Le Boulch, 1978).

Para Le Boulch é importante revelar a internalização da fase exploratória. Internalização representa para o autor “certa consciência de si mesmo em relação ao meio”. Ela se inicia quando o sujeito enfrenta um problema e tenta conscientemente fazer associações entre as informações atuais que possui sobre a nova situação e sua própria experiência anterior.

A internalização na fase de dissociação evita que se repita o gesto como ato mecânico, sendo realizado, isto sim, com consciência pelo próprio indivíduo. Para que tal conscientização seja possível na situação de aprendizagem, será que o indivíduo tenha alguma “representação mental ou imagem do movimento a realizar”.

Na última fase, automatização, a internalização é despercebida por adquirir um automatismo do gesto, em consequência da aprendizagem, que se estabiliza por meio da repetição. A consciência não intervém em sua organização interna.

Com este modelo de aprendizagem, Le Boulch apóia sua concepção de aprendizagem motora em:

“um desenvolvimento da disponibilidade corporal mediante a utilização da internalização que unifica e estrutura e permite estabelecer relação entre os fenômenos motores, intelectuais e afetivos”.

Lúria (1991,p. 191) diz que a “consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”.

Os dois modelos apresentados consideram, na primeira etapa da aprendizagem motora, a aquisição de informação como estímulo para efetiva resposta motora.

Fonseca (1987) relaciona a aprendizagem a uma “linguagem interior”, sendo através dela que se organizam ações, usando o ajustamento às situações envolventes.

“A partir de uma linguagem não verbal e gestual, a experiência humana transformou a informação sensorial num processo cognitivo, inventando para esse efeito, um código que representa”(p.142).

Fonseca (1987) esquematiza o processo de informação humana tendo como componentes: (a) processos receptivos de descodificação (auditiva, visual e tátil-cinestésico); (b) processos integrativos (atenção, discriminação, identificação, análise, síntese, armazenamento, integração, conceitualização, memorização, organização, planificação e decisão); (c) processos expressivos de codificação (verbal e motor); (d) processo de “feed-back”.

Fica evidenciado - a partir do modelo de aprendizagem motora de Fitss e Posner, Le Boulch e o esquema de processamento de informação de Fonseca - que o processo cognitivo é vetor principal para o desenvolvimento de aptidões humanas, sejam elas verbais ou não verbais.

Gagné (1976), além de considerar a motivação e o acervo de conhecimento "estados internos" que funcionam como requisitos prévios no processo de aprendizagem, estabelece também fatores "externos" que influenciam em tal processo. Os fatores externos no processo de aprendizagem tem como expressão a palavra "ensino", forma pela qual o professor, através de estratégias didático-pedagógicas, fomenta a situação estimuladora e a comunicação verbal, determinando as condições adequadas para a ocorrência dos vários tipos de aprendizagem.

Segundo Gagné (1976), as estratégias didático-pedagógicas que compõem a situação estimuladora para a aprendizagem deverão estar de acordo com o conteúdo que está sendo aprendido.

Considerando que o conteúdo a ser aprendido inicialmente pelas crianças na GRD, liga-se diretamente a uma garantia do seu desempenho futuro, a escolha da situação estimuladora para tal aprendizagem não pode se limitar a aulas que reproduzem o movimento apresentado pelo professor e sim aulas que possibilitem as crianças descobrirem os movimentos, a expressarem os sentimentos em relação as suas ações motoras, bem como a utilizarem as experiências adquiridas pelas crianças através do meio social.

Luria (1991, p.85) diz que "o que quer que percebamos do mundo é percebido de maneira estruturada, isto é, como uma padrão de estímulos". Mas não podemos esquecer que tais padrões de estímulos são diferenciados de acordo com a idade, a percepção de uma criança não é igual a de um adulto, bem como as percepções de um adulto podem ser diferenciadas de acordo com sua bagagem cultural.

Isto nos leva a acreditar que os procedimentos de ensino não podem ser eficazes para todos, e que não se tem uma fórmula única para retenção das informações e dos estímulos no processo de aprendizagem da habilidade motora. Mas é da responsabilidade do profissional de Educação Física estar atento as diferenças existentes entre seus alunos, para que possamos minimizar as dificuldades de aprendizagens apresentadas.

Podemos desta forma concluir que a fase exploratória apontada por Le Boulch durante a aprendizagem do "gesto motor" que tem como característica a informação, fica sendo considerada uma fase de extrema importância. A informação tem que ser dada de forma que atinja as várias vias sensoriais como audição, equilíbrio, visão, tátil (exteroceptores), bem como as que compreende os proprioceptores que são responsáveis pela capacidade cinestésica.

Principalmente nos primeiros contatos da criança com os aparelhos, é que devemos estimulá-las com situações diversas para que utilize e sinta tais aparelhos de forma que os considerem parte do seu próprio corpo. "É importante as crianças disporem de aparelhos de tamanho proporcional ao seu, para não se atrapalharem, cometendo erros, que podem levar ao desgosto e à frustração" (Róbeva e Rankélova, p.57).

Este princípio apresentado anteriormente, faz parte dos inúmeros princípios a serem levados em consideração na fase inicial de aprendizagem da GRD. Um dos mais relevantes, diz respeito aos movimentos adquiridos pela criança na sua infância, esta brinca com a bola de forma e significado diferente que a bola utilizada na GRD.

Não devemos esquecer estas habilidades apresentadas anteriormente, só, porque a criança não mais brinca com a bola e sim faz GRD. Temos que proporcionar diferentes formas de utilizar este material, estimulando-as a descobrirem com a bola, que o movimento das mãos deve parecer parte integrante do movimento de todos os membros do corpo. E a bola sendo sua grande amiga.

Tal procedimento estará viabilizando a compreensão do movimento, e em consequência possibilitando a criança manifestar os seus sentimentos em relação a ação motora aprendida.

Referências Bibliográfica:

- ALONSO, Heloisa de A. G.. *Do cognitivo ao fazer pedagógico* - uma proposta de avaliação do futuro docente em ginástica rítmica desportiva. UFRJ, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- CRAUSE, Ingeborg I.. *Ginástica rítmica desportiva: um estudo sobre a relevância da preparação técnica de base na formação da ginasta*. UFRJ, 1985 (Dissertação de Mestrado).
- FONSECA, Vitor da. *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: 1981.
- GAGNÉ, Robert. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicocinetica*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- LEONTIEV, A., LURIA, A. & VIGOTSKII, L.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- LÚRIA, A.. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP/ livros Técnicos Científicos, 1981.
- MAGILL, Richard. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
- RÓBEVA, N. e RANKÉVOLA, M.. *Escola de campeãs: ginástica rítmica desportiva*. São Paulo: Ícone, 1991.
- TANI, Go. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

GTT.4.18. A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS FÍSICOS E MATERIAIS ESPORTIVOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DESEMPENHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Viktor Shigunov* *

Resumo: O objetivo do presente trabalho foi diagnosticar os espaços e materiais para a prática da Educação Física e a eficácia do professor frente à realidade escolar. O estudo foi realizado em dezoito (n=18) escolas públicas de Florianópolis, Santa Catarina, tendo como instrumento um questionário proposto por Ronchi (1993). Os resultados mostram a elevada carência de instalações e materiais esportivos e de educação física e não atendem às necessidades dos alunos. O parâmetro mais utilizado pelos professores para o uso dos locais e materiais é a semestralidade das modalidades. Assim, as aulas de educação física tornam-se pobres em movimentos básicos esportivos. Acredita-se que o descaso do governo com as questões de ensino público é evidenciado, mais uma vez, por esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Nos seminários, cursos, debates ou mesmo nas informações escritas à respeito da Educação Física, os temas mais freqüentes são, sem dúvida, as diversas metodologias do ensino da Educação Física e seu desenvolvimento técnico-científico, avaliações do processo e da aprendizagem, questões sociais, mas muito pouco ou nada se debate sobre o problema das instalações, espaços e materiais da Educação Física escolar.

Se verificar-se o espaço "Escola" na perspectiva do território da psicologia animal, percebe-se que os nossos governantes, a quem compete distribuir este espaço e material, sempre o fazem de acordo como o que pensam, como os valores percebidos. Assim, na análise dualista de Lopes (1987), o espaço ocupado pela educação física sempre é o pior, e em situações limites, pode acontecer que não haja espaço para o desenvolvimento da disciplina.

Hoje, é inquestionável a importância das atividades físicas educativas, como afirmam Gonçalves e Constantino (1989) e Tani et alli (1988) e o seu papel relevante que desempenha deve ser assumido pela Escola, como prerrogativa de sua competência.

A Escola, como afirma Lima (1988), necessita dispor de espaços que permitam realizar com eficácia o ato pedagógico nas atividades físicas e desportivas curriculares, tanto na formação desportiva dos jovens como na aquisição das destrezas motoras básicas.

Desta forma não se percebe a razão de os professores de educação física não lutarem por um espaço condigno na Escola, o espaço que sabem que tem direito, para o desempenho adequado da sua função educativa. Afinal, tem-se lutado em tantas frentes, divulgando o papel formativo da Educação Física, renovando as metodologias, aprofundando conteúdos e o tema dos espaços e materiais tem permanecido intocável, latente, camuflado por outras questões, também importantes, como a qualidade do ensino, questões salariais, atuação dos professores.

Nota-se, como pondera Lopes (1987), que de vez em quando reivindica-se no abstrato melhores condições de trabalho, mas nunca a classe de professores debateu seriamente o problema, nem disse que modelo ou modelos de instalações era pretendido para a consecução dos objetivos da Educação Física.

Entende-se que a Educação Física, como afirma Hurtado (1988), enquanto disciplina, deve ter a sua "sala de aula", seu espaço onde a turma viva o processo ensino/aprendizagem/avaliação como qualquer outra disciplina escolar e onde o relacionamento pedagógico professor-aluno seja eficaz e educativo.

* Professor Adjunto Dr.; Departamento de Recreação e Prática Desportiva: Univ. Federal de Santa Catarina

Igualmente a formação esportiva deve ser compatível com o espaço da sala de Educação Física e além disto o esporte escolar pode ser organizado na grande maioria das escolas, por concepção e opção em instalações de estrutura mínima sem perda de validade pedagógica.

Afigura-se que qualquer instalação esportiva escolar coberta ou não, exige recursos financeiros significativos e frente a isto é indispensável garantir que essas instalações obedeçam a preocupações que permitam compatibilizar, igualmente, uma utilização escolar com uma utilização comunitária.

Cumulativamente deve haver a preocupação de as instalações serem integradas, de forma harmônica em todo processo urbanístico local e onde as necessidades escolares sejam consideradas como parte integrante do desenvolvimento local.

Nesta perspectiva a instalação esportiva escolar não pode ser parte alheia ou desintegrada do plano de desenvolvimento esportivo local, este também em si, parte integrante de todo o processo de desenvolvimento.

Tudo leva a crer que todo o equipamento esportivo escolar, como recintos cobertos, instalações ao ar livre, vestiários, arquibancadas, almoxarifados, depósitos, salas de projeção e reuniões, entre outros, deverão ser considerados como fator condicionante da qualidade de ensino, e valorizados como espaços onde a ação educativa e formativa da disciplina de Educação Física não pode igualmente deixar de ser empreendida no âmbito da saúde, higiene e relacionamentos interindividuais entre os participantes do processo educativo.

A partir dos pressupostos básicos da Educação Física, alguns problemas que tem dificultado a adequação e implementação da mesma, podem ser detectados como aponta Silva (1986). A constatação da inexistência de uma conceituação apropriada da Educação Física o que dificulta a sensibilização e conscientização dos que atuam no plano decisória na área, como aponta Lovisolo (1995), devem ser enfocados e estudados.

Carecendo de uma conscientização da importância das características e necessidades das atividades físicas, revela-se entre os administradores e orientadores na área de educação um desinteresse ou até discriminação, deslocando a Educação Física para um plano secundário quanto ao estabelecimento de condições favoráveis à sua prática, características de locais, equipamentos e materiais adequados ao seu desenvolvimento.

Muitos autores, entre outros, Freire (1989), Hurtado (1988), Oliveira (1988) e Pieron (1988), relatam que a Educação Física vem se constituindo em um ato educativo, em razão dos valores, atitudes, interesses que essa atividade tem defendido e veiculado. Assim, a Educação Física tem sua luta direcionada para a socialização dos praticantes sem distinção e separação em fortes e fracos, capazes e incapazes, opondo-se à prática elitista destina a glorificar apenas os bens dotados e humilhar ou afligir o mais fracos e menos habilidosos.

Buscar a melhoria das condições físicas, psíquicas e motoras na perspectiva de contribuir quantitativa e qualitativamente no trabalho, além de desenvolver a honestidade, criatividade, companheirismo, humildade e amor, virtudes e valores para o crescimento do homem e da sociedade, através da gestão de funções e tarefas relativas à Educação Física.

A força da Educação Física deve ser consolidada através programas de qualidade, com harmonia entre as diferentes partes e objetivos, como pondera Lo.

Ao se enfatizar a necessidade de se contextualizar a Educação Física a nível histórico-sócio-cultural tem-se bem claro o panorama da escola pública atual, com suas deficiências de instalações, de recursos humanos, bem como material pedagógico.

A escola pública, como afirmam Fernandes (1990) e Freire (1989) não tem realmente acompanhado as grandes mudanças que se verificam em outros setores da sociedade, atraso, motivado, em grande parte, por insuficiência crônica de investimentos financeiros decorrentes da falta de uma política educacional eficiente e comprometida com a qualidade e o progresso. Em

relação à Educação Física a precariedade de espaços e materiais interferem na qualidade do trabalho pedagógico.

A Educação Física oferece uma série de particularidades que ajudam a motivar o desenvolvimento da aula como processo de apreensão dos conhecimentos. Entre os muitos fatores motivadores pode-se citar os materiais e recursos auxiliares usados nas aulas entre outros, bolas, colchões, aparelhos de ginástica geral e olímpica, além dos próprios espaços, como pista, piscina, diferentes quadras, campos e o todo o programa e conteúdos da Educação Física.

É um dado inquestionável o entender que toda a tipologia das instalações e espaços esportivos escolares deverá ser definida em função da organização vertical dos currículos dos diferentes graus de ensino, respeitando-se, conseqüentemente, os objetivos da disciplina fixados para cada grau de ensino.

Destarte, como concluem Gonçalves e Constantino (1988) a tipologia das instalações e a sua construção deverão obedecer a critérios que permitam diferenciar para cada Escola e localidade, as suas necessidades específicas, respeitar os diferentes graus de ensino e os objetivos da disciplina e em cada um dos grupos as características antropométricas próprias das populações escolares a que se dirigem especificamente.

Sente-se a falta de maiores e concretas informações para diagnosticar a situação das instalações, espaços e materiais das escolas públicas. Após isto, com dados e mapeamento da situação de cada escola, encetar as lutas para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Física, tendo como uma das vertentes a melhoria dos espaços e materiais para a educação física e esportes.

Assim, os objetivos do estudo foram diagnosticar a adequação dos materiais e das instalações para a prática da Educação Física e dos esportes e verificar o desempenho profissional do professor frente à realidade escolar.

Além disto, buscou-se respostas para a eficácia do professor e a disponibilidade dos espaços e materiais de Educação Física. Também, procurou-se diagnosticar a disponibilidade das instalações, materiais e espaços escolares para a prática dos esportes e da Educação Física na escola pública

METODOLOGIA

Amostra

A amostra do estudo foram dezoito (n=18) escolas públicas do Município de Florianópolis que foram visitadas para o mapeamento dos dados referentes às instalações e espaços livres, além dos materiais para as aulas de Educação Física. Igualmente, foram anotados e plotados os locais para a possível prática alternativa de Educação Física, tais como praças, quartéis, centros comunitários ou centros esportivos municipais, particulares e clubísticos.

Instrumentos

O instrumento de medida foi um questionário próprio para obtenção dos dados que atendam aos objetivos propostos pelo estudo. Ronchi (1993) faz sugestões bem pormenorizadas para obtenção dos dados, entre eles, estão as dimensões das instalações, número de chuveiros, tipos de instalações, materiais fixos e móveis das diferentes espaços livres com as respectivas metragens, além da conservação das instalações e da qualidade do material. Acredita-se que o instrumento atendeu aos objetivos propostos para o estudo, possibilitando um levantamento completo e pormenorizado das instalações, materiais e espaços destinados à Educação Física e esportes. O questionário para os professores versou sobre os parâmetros e referências para o uso do material e das instalações esportivas, para o planejamento e a sua percepção para a utilização e distribuição temporal e atendimento das necessidades dos alunos.

O levantamento e mapeamento dos possíveis locais comunitários, públicos e particulares, será para futuro uso e utilização além de proposta de novas construções esportivas para a escola do local e para o uso comunitário da localidade mais próxima.

Tratamento Estatístico

Os dados que foram coletados pelos questionários e as visitas às escolas públicas, permitem uma análise estatística descritiva com ênfase na porcentagem, média e desvio padrão para determinar-se a adequação das instalações, metragem dos espaços livres e materiais, com o número de usuários e a sua frequência de utilização.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa que foram coletados em função dos objetivos propostos e nortearam a análise.

Ao observar-se a tabela 1 pode-se notar a grande variedade de números de alunos bem como de turmas, supondo-se haver uma diferença de grandeza de cada escola. Pode-se destacar escolas que dois mil seiscentos oitenta alunos (2680) e outra com quatrocentos e cinquenta (450). A quantidade de alunos, evidentemente, influencia na quantidade de professores e turmas que cada escola necessita e possui além de suscitar uma organização e entendimentos mais complexos para a utilização, compra e quantidade dos espaços e materiais pertinentes ao trabalho de cada professor. Para Evans (1990) e Siedentop (1994) os materiais e espaços devem ser compatíveis com os objetivos e metas da Educação Física e dos esportes.

Continuando a análise da tabela 1 pode-se destacar que apenas duas escolas possuem ginásios cobertos para a prática da educação física e dos esportes, além de ser um espaço que pode ser utilizado para muitas funções culturais e sociais. Desta forma pode-se afirmar que em dias de chuva ou condições climáticas desfavoráveis a educação física só poderá ser na sala de aula com enfoques teóricos (geralmente regras), sem nenhum atrativo para os alunos, sedentos de movimento.

Deve-se destacar que todas as escolas possuem quadra polivalente descoberta onde se realizam as aulas e pratica-se todos os esporte, ou seja os mais tradicionais.

Deve-se notar que apenas a Escola de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, possui as instalações ideais e completas para a realização da educação física e da prática dos esporte, tais como pista e piscina, isto claro pelo fato de ser agregado à Universidade. Assim, a consecução de vários objetivos e metas da Educação Física e dos esportes serão mais facilmente conseguidos como analisam Pieron (1988) e Siedentop (1994).

Outro dado curioso é referente ao espaço livre ou pátio. Apenas seis escolas possuem-no coberto e doze descoberto muitas vezes com reduzidas dimensões impossibilitando os alunos a realizarem brincadeiras e jogos recreativos nas suas horas de folga, restringindo a vivência motora, social e afetiva, como indicam Evans (1990) e Hurtado (1988).

Deve-se frisar que todas as escolas possuem uma sala de Educação Física, contudo as suas dimensões variam de um simples cubículo para uma sala condizente com a função. Os espaços externos e comunitários perto das escolas são aproveitados por apenas poucas escolas, sendo que uma utiliza o clube, três a praça e uma outro espaço perto da escola. Parece haver um condicionamento no uso das instalações e locais alternativos para uma prática mais atrativa. As razões parecem ser a de responsabilidade na saída da Escola, falta de tempo, espaço inexistente ou ainda a acomodação dos professores.

Apenas quatro escolas possuem vestiários para a higiene e troca de roupas após as atividades físicas e esportivas. Como era de se esperar, todas possuem banheiros onde é realizada a troca de roupa e não existe possibilidade de efetuar-se uma higiene adequada após a prática

esportiva ou de educação física. Oito escolas possuem material antropométrico, sendo apenas o estadiômetro e a balança, em sempre em condições de uso.

As bolas são o material mais comum, contudo as condições nem sempre é boa e a quantidade compatível com o número de alunos. Isto como afirmam, Gonçalves e Constantino (1989), traz prejuízo na aprendizagem motora dos alunos. Para Fernandes (1990) a escola não pode deixar de oferecer oportunidades para o crescimento integral dos seus alunos através de boas instalações e materiais adequados.

Deve-se destacar que o material de ginástica artística (precárias condições e incompleto) era encontrado em apenas uma escola e novamente o Colégio de Aplicação. Como afirmam Pieron (1988) e Siedentop (1994) sem o material adequado, o professor pode improvisar, mas o aluno terá sua aprendizagem prejudicada sendo o seu repertório motor bem mais pobre dos que tiveram a possibilidades de tais vivências.

Tabela 1 - Dados Gerais da Amostra

Nº de Alunos	Turmas	Prof.Efe	Prof.Cont	Gin.Esp.
2680/450/995	75/17/30	20/1	2/0	2
Qua.Cob	Qua.Des.	Pista	Piscina	Patio Cob.
1	18	1	1	6
Patio Des.	Área Livre	Sala Et.	Almac.	Espaço fora
12	9	18	7	1-Club/3- Praç/1-out
Vestidário	Banheiros	Mat. Antrop.	Mat. Esp.	Gin. Art.
4	18	8	Bolas	1
Proc. Mat.	Planejamento	Disponibilidade Prof.	Prefer. Esp.	Part. Aluno
18-Estado/APP	Prof.	11-Exc.	Material/.Local	Regular e boa
Formação Turmas	Administração Turmas	Conteúdo	Avaliação	
Direção/Conselho	Classe Escolar	Disp.Mat./Pref.Pr of.	Desempe.Tec.Fis. Freq	

Legenda: Prof.Efe= professor efetivo; prof.Cont= professor contratado; Gin. Esp.= ginásio esportivo; Qua.Cob= quadra coberta; Qua.Des.= quadra descoberta; patio cob.= patio coberto; Mat.Antrop.= material antropométrico; Gin.Art.=ginástica artística; Proc.Mat.= procedimento do material; prof.= professor; Disp. Mat.= disponibilidade material; pref. Prof.= preferência do professor; Desempe. Tec. Fis. Freq.= desempenho técnico e físico e frequência; Exc. =exclusivo.

Continuando a análise da tabela 1, pode-se ver que o material é proveniente das compras do Estado, tendo por isto uma demora na sua aquisição e uma qualidade discutível. Apenas uma Escola afirmou que a Associação dos Pais e Professores (APP) suplementava o material para a educação física e os esporte ou o material necessário para um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos.

O planejamento é uma exclusividade dos professores, e isto evidencia como afirma Fernandes (1990), Freire (1989) e Underwood (1988) o descompasso entre o discurso participativo e a prática exclusivista e unilateral no que tange ao planejamento das atividades, planos e ações da educação física e esportes.

Muitos professores são exclusivos ou tem apenas as aulas em uma escola podendo desenvolver um trabalho condizente com a função de educador como afirma Hurtado (1988).

Ao ser perguntado como era trabalhada a preferência esportiva e as aulas de educação física, todos afirmaram que isto era feito em função do material e local disponíveis. Estas afirmativas levam a ponderar que o professor está muito dependente das variáveis materiais, faltando-lhe criatividade e pesquisa para verificar que nem sempre isto é importante e pode ser feito um trabalho mais criativo e independente das questões de local e material. Na ponderação de Freire (1989) o professor não deve perder a perspectiva global de educação. O que Lima (1986) diz reflete em muito as deficiências no planejamento, na acomodação da educação física e dos seus profissionais.

A questão de participação dos alunos nas atividades de educação física e esportes além das competições e atividades culturais e sociais foi considerada como boa e regular. Claro que entende-se que esta questão está diretamente ligada à filosofia, atos e ações que motivam e fazem os alunos gostarem e participarem mais ou menos nestas atividades. Neste caso como afirmam Tani et alii. (1988), Tinning (1987) e Underwood (1988) os objetivos devem ir ao encontro dos interesses das crianças e adolescentes, para haver um engajamento efetivo.

A formação de turmas é competência da direção e do conselho sendo em todas as escolas as turmas de classe é que são as turmas de educação física, ficando a responsabilidade de administrar o conteúdo e as diferenças da turma que possuem alunos com grande desenvolvimento motor e outros de pouco, além de serem mistas, denotando uma heterogeneidade gritante em relação aos padrões motores. No dizer de Pieron (1988) e Tinining (1987), apenas, a metodologia diferenciada pode fazer surtir efeito em tais turmas. A pesquisa de Shigunov (1996) demonstrou que os professores na sua maioria não utilizam estilos diferentes do de comando, são pobres em usar diferentes formações, além de apenas apresentarem os conteúdos de uma forma demonstrativa, não exigindo dos alunos outros canais de comunicação a não ser o visual.

Em relação ao conteúdo desenvolvido pelos professores nas escolas os parâmetros de referência para totalidade dos professores é inicialmente a disponibilidade dos materiais e em seguida a preferência dos professores. Isto leva a crer que os interesses dos alunos, a riqueza dos gestos motores e a amplitude das ações é muito restrito e limitado. Acredita-se que os professores deveriam ter outros parâmetros para servirem de referência para a escolha e apresentação dos conteúdos. No dizer de Hurtado (1988) e Pieron (1988) deve haver uma preocupação em pesquisar-se os interesses e oferecer muitas e variadas opções de enfoques e desenvolvimentos para os alunos, indo ao encontro dos anseios e motivações que os sustentam.

CONCLUSÕES

Frente aos dados coletados e analisados e tendo em conta os objetivos do presente estudo, pode-se destacar as seguintes conclusões:

- As escolas possuem locais e materiais para a prática da educação física e dos esportes, porém não são nem adequados nem suficientes para um bom desempenho na aprendizagem dos gestos motores dos alunos.

- Muitos espaços e materiais são exclusividade apenas de uma escola, por estar agregada e pertencente à uma Universidade, e as outras por não se interessarem, não haver competência e espaços necessários não os possuem.

- O conteúdo trabalhado pela totalidade das escolas pesquisadas é muito dependente da disponibilidade do material e local, ficando muito prejudicada a eficiência, a amplitude e diversidade dos gestos básicos esportivos que é transmitidas para os alunos, pressupondo um descompasso entre a teoria e a prática pedagógica muito reforçadas pelo desempenho inconseqüente dos professores.

- A administração e a organização das turmas é muito dependente das ações exclusivas de professores, diretores, além de estarem subordinadas ao espaço e material disponíveis, que são

pobres, levando a supor que as diferenças individuais dos alunos não são levadas em conta, pelo fato do professor não utilizar ou não se preocupar em diversificar os estilos de atuação nas aulas ministradas.

- Os professores na sua maioria não utilizam os espaços circundantes e disponíveis nas redondezas das escolas, preferindo trabalharem em espaços exíguos com enorme prejuízo à aprendizagem.

- Contrariando muitas previsões pessimistas a participação dos alunos em ações festivas, cívicas e esportivas foi considerada boa pelos professores, evidentemente existindo casos de nenhuma participação que leva a supor-se uma falta de interesse, promoção e motivação para a aderência dos pais e alunos nestes estabelecimentos de ensino.

- As turmas de educação física são formadas exclusivamente segundo o critério da classe escolar, exigindo um preparo do professor para lidar eficazmente com as grandes diferenças *idiossincráticas dos alunos*.

- A avaliação da educação física é feita, na sua maioria, tendo como critério e parâmetro o desempenho, a frequência e a participação, além da assiduidade. Não esta contemplada a avaliação escrita e cognitiva na área da educação física e esportes. Isto soa como uma incoerência pelo fato de haver aulas que são teóricas, pelo fato de espaços não serem adequados e compatíveis com as condições climáticas, e nada é cobrado do que se estuda nessas aulas. Fica a dúvida da efetiva contribuição da educação física nos aspectos cognitivos na aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- EVANS, J. **Sport in Schools**. Victoria, Deakin University: Deakin University Press, 1990.
- FERNANDES, E. **O aluno e o professor na escola moderna**. Aveiro (Portugal): Editora Estante, 1990.
- FREIRE, S.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Spicione, 1989
- GONÇALVES, C.A. e CONSTANTINO, J.M. Instalações desportivas escolares. **Horizonte**, vol. V, nº 30, março-abril, dossier, 1989.
- HURTADO. S.G.G.M. **O ensino de educação física**. Porto Alegre: Editora Prodil, 3ª edição, 1988.
- LIMA, T. Uma perspectiva sobre as instalações escolares. **Horizonte**, vol. V, nº 28, 132-137, 1988.
- LOPES, D. O espaço em educação física escolar. **Horizonte**, vol. V, nº 29, 1988.
- LOVISOLO, H. **Educação Física. A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- OLIVEIRA, V.M. Educação física escolar e os cursos de formação superior. **Revista Artus**, ano IV, nº8, 1981.
- PIERON, M. **Didactica de las actividades físicas y deportiva**. Barcelona: Gymnos Editorial, 1988.
- RONCHI, F. D. **Os materiais e instalações esportivas das escolas e sua influência no trabalho do professor de educação física**. Trabalho de pesquisa UNESP, Presidente Prudente, 1993.
- SHIGUNOV, V. Metodologia e estilos de atuação dos professores de educação física. **Anais do Congresso Internacional da AIESEP**, Lisboa, Portugal, 1996.
- SIEDENTOP, D. **Sport education**. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- SILVA, F.M. A educação física é educação. **Revista Artus**, ano IX, nº17, 1986.
- TANI, G. MANOEL, E.J, KOKUBAN, E e PROENÇA, J.E de. **Educação Física escolar. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TINNING R. Improving teaching in Physical Education. Victoria: Deakin University Press, 1987.

UNDERWOOD, G. L. Teaching and Learning in Physical education: a social psychological perspective. Philadelphia: The Palmer Press, 1988.

Endereço: Rod. Admar Gonzaga, 361 Apto 304 A. Itacorubi, Florianópolis - SC.
Cep 88034-000

GTT.4.19. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO: UM ESTUDO SOBRE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Rachel Costa de Azevedo Mello*

Resumo: A preocupação central deste estudo é com as práticas pedagógicas construídas cotidianamente nas escolas públicas, inserindo-se no conjunto de produções teóricas que se esforçam em explicar e discutir os problemas daquelas que propõem alternativas metodológicas educativas, democráticas, criativas, flexíveis e críticas para aquisição de conhecimentos. O objetivo do estudo é discutir a prática pedagógica da Educação Física na escola, a partir dos limites e possibilidades de propostas que, diferenciando-se das instituídas e conservadoras, proporcionam maior produtividade, criação, êxito e participação junto aos alunos na construção do conhecimento. O trabalho de campo, realizado nas práticas pedagógicas em duas escolas públicas do Recife, mostrou que é possível a criação de alternativas metodológicas frente ao fracasso das aprendizagens instituídas nas escolas públicas, que venham a contribuir para o aprendizado e socialização dos alunos.

Nossa educação pública, enquanto um direito conquistado, deixa de cumprir sua responsabilidade social. Os índices de evasão e repetência explicitam a não aprendizagem dos alunos, iniciando gradativamente um processo de exclusão, de privação do direito de aprender. Isso acontece com muitas crianças que, quando conseguem chegar à escola, passam por um longo percurso de reprovações, que culmina, na maioria dos casos, no abandono dos estudos². Essa situação de fracasso escolar não pode ser encarada como normal, uma vez que vem prejudicando o desenvolvimento intelectual e a auto-estima de muitas crianças e jovens brasileiros, além de contribuir para continuidade do processo de exclusão social (política, cultural, econômica). A exclusão que acontece na escola não pode ser encarada como parte do processo educativo. A organização escolar, suas rotinas e situações didáticas que vem contribuindo para excluir crianças e jovens, precisa ser analisada e questionada por todos os envolvidos com a escola pública.

Com essas preocupações, delimito o presente estudo na análise dos limites e possibilidades de propostas de ensino e aprendizagem que se diferenciem do modelo de ensino instituído, uma vez que este contribui para o fracasso dos escolares no cotidiano das escolas públicas. Foram os índices alarmantes de reprovação, nessas escolas, que me alertaram para a necessidade de estudar outras possibilidades de intervenção pedagógica de professores e alunos no processo de aquisição de conhecimento. Além disso, a dinâmica de aula instituída nas escolas públicas chamaram a atenção para outras possibilidades de intervenção pedagógica.

O ensino das escolas públicas faz lembrar as antigas orientações pedagógicas baseadas nos cinco passos formais de instrução ou método expositivo: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Esse método, referência para o ensino, apesar de modificado ao longo do século, instituiu-se como um modo fácil de conduzir as aulas nas escolas, ao seguir uma seqüência de procedimentos: da revisão dos tópicos anteriores na "preparação", passando pela "apresentação" da nova lição, até chegar a "aplicação", em que são

* Mestre/ Diretoria de Esportes/SEC-PE/ Rede Municipal de Ensino/LOEDEFE

² A propósito, ver, em anexo, tabela indicando o nível de escolaridade por unidade da federação - Brasil 1990. In: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria do Ensino Fundamental - SEF, 1996.

feitos os exercícios de verificação da aprendizagem³. Essa situação de ensino, ou dinâmica de aula, inspirada em tais orientações, que imprime uma forma de organizar os trabalhos escolares, ainda é muito presente em nossas escolas públicas, predominando como forma de ministrar aulas. Constitui o modo considerado “natural” de dar aula, com ênfase no conhecido domínio de classe: professor fala, alunos prestam atenção e fazem a lição em silêncio.

Com essas preocupações, questiono a insistência em práticas pedagógicas que instituem um processo de escolarização autoritário e conservador, em que milhares de crianças e jovens são excluídos da possibilidade de adquirir conhecimentos na escola⁴. Esse modelo de ensino, historicamente construído, está acomodado no ideário de professores, na maioria das escolas públicas, sem promover contribuições para o processo de aquisição de conhecimento que signifique criação, êxito, satisfação e sucesso na escolarização. O ensino que acontece na sala de aula mostra sinais de fracasso, uma vez que, no decorrer do processo, muitos alunos não aprendem e são reprovados.

A preocupação com as dificuldades de ensinar e aprender motivou o interesse pelo estudo da prática pedagógica em aula, visto que dados estatísticos confirmam o fracasso escolar evidenciado no alto índice de repetência, explicitando oficialmente que há um processo seletivo e excludente no interior do espaço escolar.

Nesse sentido, estudei minuciosamente o cotidiano de trabalho de dois professores de Educação Física, durante uma unidade de ensino em duas escolas públicas do Recife - uma Estadual e uma Federal -, com o objetivo de pesquisar a respeito dos limites e possibilidades de propor alternativas metodológicas fundadas numa dinâmica de aula que valorize o processo de aquisição de conhecimento. O interesse por essa temática deveu-se à possibilidade de perceber de perto, nos acontecimentos aparentemente banais nas aulas, os problemas pedagógicos que inviabilizam o processo de aquisição de conhecimento, junto a professores que se propõem a realizá-lo com participação e democracia.

Encontrei nos estudos do cotidiano de H. Lefebvre, J. M. Azanha e S. Penin a fundamentação teórica para explicar os limites e possibilidades da metodologia de ensino vivenciada nos momentos constitutivos da prática pedagógica - planejamento, dinâmica de aula e avaliação -, e em L.S. Vigotskii, A. Leontiev e A. R. Luria pude encontrar subsídios teóricos importantes para explicar a relação pedagógica e as situações didáticas no processo de aquisição do conhecimento.

Segundo Penin, a importância de se estudar o cotidiano é poder discutir a vivência dos protagonistas ligados à escola, pela análise a partir do ponto de vista “microsocial”, “pelo estudo da vida cotidiana que se desenvolve no interior da escola (...) acreditando na riqueza desta explicação para o melhor equacionamento dos problemas que a escola enfrenta”⁵. Nesse sentido, enfatizei minhas análises no tema proposto pelo professor, tentando observar todos os momentos em que ele o apresentou, definiu os objetivos, propôs uma metodologia de trabalho e, finalmente, nos resultados alcançados com esse processo.

Nesse sentido, o desafio que se coloca aos educadores é a identificação e a análise dos problemas existentes nas suas práticas pedagógicas que possibilitem a produção de alternativas metodológicas e que visem, nas suas intervenções, a qualificar de maneira inteligente os

3 O filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) pode ser considerado um teórico importante na proposição e disseminação dessas idéias educacionais. Ghiraldelli explica mais detalhadamente o método expositivo e seus cinco passos formais. GHIRALDELLI, P. Jr. História da educação. Cortez: SP, 1990, p. 22.

4 ESCOBAR, M. O. Transformação da Didática como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, 1997. Esse estudo discute as práticas instituídas em aulas da Educação Física na escola pública.

5 PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989, p.13.

trabalhos nas escolas públicas. Tais intervenções, enquanto possibilidades concretas frente ao fracasso das práticas escolares instituídas, têm o papel de dignificar a prática pedagógica, promovendo a construção de espaços democráticos e oferecendo um ensino de qualidade: o que significa garantir a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões (sociais, culturais, intelectuais).

Alternativas metodológicas são compreendidas, ao longo deste estudo, como aquelas que propõem a participação enquanto estratégia para o processo de aquisição de conhecimento, diferenciando-se das práticas formais e instituídas, tão presentes no cotidiano das escolas. Alternativas metodológicas criativas, participativas e críticas no dia-a-dia escolar anunciam que algo pode ser feito no sentido de questionar o processo de escolarização instituído, recusando a fatalidade do fracasso no ensino. A preocupação desta dissertação refere-se ao processo de construção de alternativas metodológicas para a aquisição do conhecimento, que se constituem enquanto tal, ao desencadear a busca de subsídios teóricos e práticos que certamente contribuem para suprir as dificuldades observadas na prática docente.

Entretanto, viabilizar alternativas metodológicas nas aulas não é tarefa fácil, nem está isenta de dificuldades dentro das escolas públicas, visto que o próprio funcionamento de muitas delas acomoda-se em rotinas, normas, procedimentos pedagógicos e disciplinares que não são questionados quanto a sua finalidade educativa. A construção de alternativas metodológicas é um processo que requer de professores e alunos a criação de novas relações pedagógicas, propiciando uma dinâmica de aula fundada na participação, na democracia, na linguagem clara, precisa e não autoritária, para que se efetive a apropriação de significações no processo de aquisição de conhecimento e socialização. Este processo de ensino e aprendizagem precisa ser baseado no respeito e na dignidade enquanto princípios éticos⁶, em noções de democracia e cidadania a partir de seu exercício, na criatividade e ousadia na seleção e organização do conhecimento e na avaliação enquanto um processo de crítica. Tal perspectiva redimensiona o trabalho pedagógico, uma vez que impede o distanciamento entre professores e alunos em situação de aula, além de apontar para relações sociais e pedagógicas produtivas, interativas e democráticas para aquisição de conhecimento⁷. Ao me referir a democracia nas relações pedagógicas, pretendo considerar, além do princípio ético de igualdade de oportunidades e de direitos aos alunos, a possibilidade de decidir coletivamente os trabalhos pedagógicos, com ênfase na participação de todos os envolvidos com a escola pública.

Delimitei como hipótese desse estudo, que o processo de aquisição de conhecimento nas aulas de Educação Física para ser produtivo, no sentido de ser criativo e eficiente, deve realizar-se a partir de relações pedagógicas entre professores e alunos com base na comunicação e interação, ou seja, na participação ativa de professores e alunos nas situações didáticas – planejamento, dinâmica de aula e avaliação. Tal hipótese de trabalho tem respaldo teórico nos estudos de Vigotskii, Luria e Leontiev, para os quais a aprendizagem está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do ser humano, sendo um processo que somente se efetiva a partir de relações sociais e, por que não dizer, pedagógicas entre as gerações.

Especificamente pretendo analisar tais participações: **intervenções e relações pedagógicas** de alunos e professores na construção do processo de aquisição de conhecimento na Educação Física escolar, desde o momento de concepção no planejamento, até a avaliação.

Essa análise procura refletir a respeito da qualidade e do êxito das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas especificamente no campo da Educação Física e Esporte. A

6 Ao fazer referência à ética, não me baseio numa exigência moral subjetiva, mas em uma teoria da história, trazendo elementos que permitem reconhecer a luta por uma vida digna para todos. BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1988, p.141.

7 Essa discussão da relação entre professores, alunos e conhecimento pode ser encontrada em FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995, p.19 à 63.

análise nas suas práticas escolares, pode servir à discussão do ensino e aprendizagem nas demais disciplinas do currículo da escola. Nesta compreensão, a Educação Física escolar não tem tarefas diferentes do que a escola em geral ⁸, uma vez que o eixo comum de ligação entre as disciplinas curriculares é a prática pedagógica, que tem como função promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Para identificar, descrever e analisar alternativas metodológicas para aquisição de conhecimentos nas aulas de Educação Física formulei indagações preliminares que orientaram a aproximação da realidade da aula: Quais as alternativas metodológicas que os professores estão implementando no processo de ensino e aprendizagem? Quais as possibilidades e limites dessas alternativas nas aulas de Educação Física em relação a aquisição de conhecimento? Essas questões nortearam todo trabalho de campo, tanto a construção dos instrumentos de pesquisa quanto o levantamento de dados junto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Utilizei os seguintes procedimentos: a análise de conteúdo dos planejamentos dos professores da disciplina Educação Física, a observação, a descrição em diário de campo, a filmagem e análise das aulas e, finalmente, as entrevistas com alunos e professores sobre o processo de aquisição de conhecimento.

Na discussão sobre as informações levantadas no trabalho de campo a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, procuro identificar os limites e possibilidades de propor um ensino e aprendizagem democrático, criativo, participativo e crítico a partir do referencial teórico proposto no primeiro capítulo. O objetivo é analisar a construção de alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimento e a proposta de trabalho é investigar os momentos constitutivos da prática pedagógica: o planejamento de ensino, a dinâmica de aula e a avaliação. Procuro apontar a necessidade de elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a partir da discussão de suas práticas pedagógicas, indicando a possibilidade de reorganizar o processo de aquisição de conhecimento e socialização, no sentido de redimensionar sua função educativa e social que vise à formação crítica e o pleno exercício de cidadania.

Identificar possibilidades e limites na organização da prática pedagógica, na metodologia de ensino, pode ser um caminho sensato para que seja questionada toda a organização instituída no interior da escola pública. Afinal seu cotidiano se configura numa seqüência de práticas pedagógicas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Estudá-las detalhadamente é querer saber dos seus significados, de suas intenções, de seu sucesso ou fracasso. A organização instituída da maioria das escolas públicas segue uma rotina de situações pouco atrativas para os alunos. O espaço escolar é constituído de práticas pedagógicas formais e padronizadas, que pouco contribuem para o processo de aquisição de conhecimento e socialização dos alunos.

Apesar das dificuldades em conduzir os trabalhos escolares, da evidente insatisfação dos alunos e dos altos índices de reprovação que explicitam a não aprendizagem, quase nunca se identificam as práticas pedagógicas e suas rotinas de aula como também responsáveis pelo fracasso dos escolares. Este é muito mais atribuído aos alunos, o que limita uma análise crítica mais completa, na qual, principalmente, o processo de avaliação seja questionado. Este não pode resumir-se a julgar exclusivamente as competências dos discentes, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem acontece enquanto uma relação social e pedagógica, devendo por isso ser avaliado em toda sua totalidade e complexidade, do qual fazem parte professores, alunos, a dinâmica de aula e o conhecimento.

O presente estudo centrou suas atenções na organização da prática pedagógica em situação de aula, especificamente nas aulas de Educação Física, tendo como objetivo discutir as

8 TAFFAREL, C.N.Z. , ESCOBAR, M.O . e SOARES, C.L. " A educação física na perspectiva do século XXI". In : MOREIRA, N. Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992, p. 211.

alternativas metodológicas encontradas por professores que vêm promovendo bons resultados, e que têm como premissa o ensino e aprendizagem enquanto uma relação social e pedagógica, voltada à aquisição de conhecimento e participação dos alunos. Propor alternativas metodológicas que respeitem os princípios de autonomia e liberdade no espaço escolar indica que o aluno pode ser visto como cidadão e sujeito ativo no processo de desenvolvimento intelectual, com direitos e deveres coletivamente discutidos a partir de relações pedagógicas comunicativas e interativas e, ainda, que os princípios que regem as atitudes em sala de aula podem ser democráticos e éticos.

A discussão de alternativas metodológicas encontradas por professores pode acontecer no interior da escola, iniciando com um processo de avaliação e crítica dos trabalhos escolares: um processo de debate que pode contribuir para viabilizar o ensino na escola pública, trazendo dignidade e respeito pelas práticas ali desenvolvidas. Alternativas metodológicas que priorizam o ensino integrado com toda comunidade escolar podem conduzir a melhores resultados com os escolares, uma vez que envolvem a participação e interação na aquisição de conhecimento. No entanto, sua viabilidade está relacionada a mudanças na forma como a escola pública organiza seus trabalhos. Isso foi verificado no trabalho de campo que realizei junto a escola estadual e a federal, onde pude obter informações relevantes a respeito das possibilidades e limites de propor alternativas metodológicas que visam à participação no processo de aquisição de conhecimento.

Nas aulas da escola federal ficou evidente que os trabalhos propostos pela professora de Educação Física obtiveram melhores resultados com os alunos: a participação na vivência dos jogos, na realização da pesquisa na Biblioteca, na avaliação proposta a cada aula e as pesquisas escritas orientadas por um roteiro forneceram informações suficientes para identificá-la como alternativa metodológica criativa, democrática e crítica para aquisição de conhecimento, com poucas dificuldades de efetivação. As pesquisas escritas e apresentadas em grupo pelos alunos evidenciaram esse processo de criação, de trabalho coletivo e produtivo no que se refere a aquisição de conhecimento.

As aprendizagens proporcionadas nas aulas de Educação Física da escola pública federal mostram a possibilidade de organização participativa do processo de aquisição de conhecimento. A pesquisa escolar constituiu um recurso importante, uma vez que permitiu a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A contribuição do professor foi o ponto fundamental no processo de pesquisa, no esclarecimento das descobertas e na avaliação constante das aprendizagens.

O professor da escola pública estadual estabeleceu relações sociais interativas em situação de aula, favorecendo a comunicação, a participação e o respeito entre os escolares. No entanto, apesar do empenho do professor em propor relações pedagógicas democráticas existiram limitações no que se refere a produtividade no processo de aquisição de conhecimento. Significa que identifiquei dificuldades de se efetivar, junto aos alunos, o processo de ensino e aprendizagem voltado à aquisição dos conceitos significativos sobre o conteúdo abordado. Identifiquei nas pesquisas escritas dos alunos informações insuficientes e pouco precisas enquanto explicações sobre o tema Jogos Populares. Esse ponto ficou evidenciado enquanto limite na proposta da Educação Física da escola estadual. A intervenção do professor no sentido de elevar o nível de conhecimentos dos alunos ficou restrita, tanto no processo de pesquisa escolar, como nas situações de avaliação, de verificação da aprendizagem, limitando assim sua contribuição na elaboração e na crítica das mesmas enquanto produções dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser refletido e avaliado cotidianamente por professores e alunos, no que se refere à dinâmica de aula, ao conhecimento proposto, ao que foi apropriado pelos alunos, aos materiais utilizados e até mesmo ao próprio processo avaliativo. Sem reflexão e crítica, a organização escolar segue, cotidianamente, como uma seqüência rotineira e acomodada de acontecimentos, sendo a maioria deles regidos por normas disciplinares que prescrevem ações de sala de aula fundadas no domínio de classe, no monólogo do professor,

o que determina um modelo de ensino intransigente e autoritário. Inseridas nesse contexto, as propostas pedagógicas que buscam alternativas metodológicas para o ensino tornam-se muitas vezes isoladas e insignificantes, uma vez que se defrontam com toda a rotina escolar instituída, dificultando uma intervenção pedagógica diferenciada, no sentido de participativa, flexível e crítica. Entretanto estas constituem um campo de disputa, em que estão em jogo a possibilidade de efetivação de um projeto de escolarização democrático, criativo e que valorize a aquisição de conhecimento.

Práticas pedagógicas construídas por professores e alunos com participação e democracia, valorizando a aquisição de conhecimentos podem contribuir para construção do projeto político-pedagógico, uma vez que experimentam criação e autonomia no cotidiano da escola. Como foi apontado, neste estudo, para que a escola pública formule esse projeto, é necessário planejar seus trabalhos com a participação de todos que nela atuam. Esse processo deve ser uma construção coletiva e democrática, em que todos possam dizer de seus problemas em cada setor da escola e em cada disciplina curricular. É um projeto que envolve tanto a gestão, as questões administrativas, quanto as pedagógicas ou normativas, sendo um plano de trabalho da escola.

Referências Bibliográficas:

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma Idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, 1990. Tese (Livre-docência em Educação) USP, 1990.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOTTOMORE, Tom B. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1988.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRAYNER, Flávio H. A. **Ensaio de crítica pedagógica**. Campinas: Coleção Educação Contemporânea, 1995.
- CARVALHO, Fernanda de Costa G. **Criatividade e repressão: um estudo sobre práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo, 1997.
- CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994. DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- DIECKERT, Jurgen et al. **Elementos e princípios da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.
- ESCOBAR, Micheli O. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina educação física escolar**. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, 1997.
- FERNANDES, Florestan. **A nova república?** 3.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1986.
- **Em busca do socialismo**. São Paulo: Xamã, 1995.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- **A produtividade da escola improdutiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

- GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.
- **Educação Física progressista.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional** In: SILVA, T. T. da. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOELLNER, Silvana V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola.** Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado). UFRS, 1992.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis) **Diretrizes Curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis /SC.** Florianópolis, 1996.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão Didática da Educação Física. Análises críticas e exemplos práticos de aulas.** Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1991.
- GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação Escolar.** Campinas: Papyrus, 1985.
- HILDEBRANDT, Reiner e LAING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Tradução de Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novo Horizonte. 1978.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Tradução de Artur Morão. Edições 70, 1993.
- **A ideologia alemã.** Tradução de Jardim, C. e Nogueira, E. L. Lisboa: Presença, Martins Fontes, s/d.
- **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo...e "mente".** Campinas: Papyrus, 1986.
- **O brasileiro e seu corpo.** Campinas: Papyrus, 1990.
- MELO, Marcelo S. Tavares. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física.** Recife, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, 1994.
- MINAYO, M^{te} Cecília de S. (org.) **Pesquisa social, teoria método e criatividade.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.
- MOREIRA, Ney. (org.) **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papyrus, 1992.
- NOBERTO, Bobbio. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PATTO, M^{te} Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- , **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.
- PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública**. Recife, 1989.
- PLATÃO. **A República. Livro VII. A Alegoria da Caverna**. Tradução de Elza M. Marcelina. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1989.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **Educação e a inserção do Brasil na modernidade**. São Paulo, 1992. mimeo.
- SANTIAGO, Eliete. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTOS, Thereza M. P. B. **A Educação Física no projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, 1995. Monografia (Especialização em Educação Física) FESP-UPE, 1995.
- SANTOS E SILVA, V. dos. **A Construção da prática pedagógica na Educação Física na perspectiva da cultura corporal**. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE, 1996.
- SILVA, Tomaz T. (org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, Carmem. **Educação Física, raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores associados, 1994
- SOARES, Ilca. **Planejamento participativo na escola. Um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986
- SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DE KARL MARX. **TEXTOS ESCOLHIDOS**. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, 1993.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma A. Passos. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores**. Tradução de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sílvia Scribner, Ellen Souberman. 4-ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- , **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- , LURIA A. R. e LEONTIEV A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Vilalobos. 3.ed. São Paulo: Ícone, Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

GTT.4.20. PROJETO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sandra Maria Tedeschi*
Moisés dos Santos Júnior**

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo mostrar a trajetória percorrida no processo de reorientação curricular que vem sendo realizado no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo desde 1990. O termo reorientar, caracteriza a necessidade de se buscar uma nova práxis em relação às práticas pedagógicas historicamente naturalizadas em Educação Física escolar. O limite apresentado por esses modelos já foi alvo de muitas análises, porém sendo o currículo o elemento central do projeto pedagógico, é a partir dele que nossas reflexões procederam. Sob uma perspectiva crítica e processual de currículo, consideramos dois aspectos, que entendemos ser de fundamental importância para as nossas pretensões: a relação axiomática existente entre proposta e ação. De fundamental importância são os predicados oriundos dessa coexistência que dão dinamicidade e forma ao processo de reorientação curricular, alvo de reiteradas análises.

Este estudo pretende reconstruir o processo de reorientação curricular na área da Educação Física escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo.

É importante considerar que se trata de uma instituição católica, que tem por clientela básica filhos de profissionais liberais, empresários e altos executivos, na sua maioria. É neste contexto que o projeto vem se desenvolvendo, na prática, desde 1992. Contudo, não foi exatamente nesta data que ocorreu o início do processo de reorientação curricular. Consideramos parte dessa trajetória os diversos momentos anteriores à elaboração das diretrizes prescritas no projeto pedagógico elaborado e discutido por nós e ainda, entendendo o currículo como um processo contínuo de construção, alvo de reiterada interpretação e reorganização pelo grupo.

Para entendermos um pouco melhor como a Educação Física escolar foi se constituindo na escola enquanto componente curricular, foi necessário estabelecermos uma relação com o movimento que na área começa a ebulir no início dos anos oitenta. É neste momento em que se institui uma discussão sobre o papel, o estatuto científico que historicamente vinha informando as práticas de Educação Física no cenário educacional brasileiro. Questões até então tacitamente ignoradas, porém de fundamental importância quando se pensa em currículo sob um enfoque crítico, foram sendo inseridas neste contexto. Nesta época muito foi escrito e dito, o que nos leva a considerar a relevância, tanto quantitativa quanto qualitativa, de estudos que lançaram suas diversas contribuições no campo da Educação Física escolar brasileira.

Alguns desses estudos tiveram uma repercussão significativa no interior da área e, em particular, no nosso caso, foi de extrema importância para as discussões que ora se evidenciavam no nosso cotidiano⁹. Entre eles, podemos mencionar os estudos de natureza filosófica e sócio-antropológica que começaram a ser produzidos em função do ingresso de professores nos cursos

* Mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação PUC-SP; Coordenadora da área de Educação Física escolar do Colégio Arquidiocesano de São Paulo.

** Especialização em Educação Física escolar pela UNICAMP; Professor do Colégio Arquidiocesano de São Paulo.

⁹ É necessário ressaltar que nossos debates iniciaram-se no início dos anos noventa com a inserção, no quadro de professores dessa instituição, de profissionais vindos da rede pública de ensino - Prefeitura de São Paulo. É na gestão Erundina que inicia-se um projeto de reorientação curricular com forte tendência crítica, sendo os profissionais contratados por este colégio, percussores das idéias veiculadas por este órgão, bem como, instauradores e protagonistas de um embate, que só a partir de sua existência pode mostrar a todos os envolvidos, como nossa prática pedagógica vinha sendo fortemente impactada por um modelo curricular inspirado no paradigma técnico-linear de currículo.

de-mestrado em outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a educação e a psicologia. No entanto, isto não significa afirmar que os estudos de natureza técnica e biológica tenham diminuído e, ou mesmo, afirmar que tenham sofrido influências dessa nova maneira de pensar e conceber a Educação Física escolar a partir dos anos oitenta.

O tencionamento na área teve início em 1990. Neste ano, como já comentamos, ingressam nesta instituição professores vindos da prefeitura de São Paulo. Logo de início, percebe-se uma demarcada fronteira entre as duas propostas de ensino, que no limite de suas proposições haviam de ser superadas. Vale destacar que, paralelo à mudança do quadro de professores, o serviço de orientação pedagógica havia reestruturado seu quadro. Era interesse da instituição a reformulação curricular não só na área da Educação Física, como também nas demais disciplinas. Foi neste momento que os conflitos, historicamente refutados no ambiente escolar, entendidos muitas vezes como sinônimo de oposição ao modelo estabelecido, eram agora percebidos como fator propulsor de uma nova postura por parte dos professores. Marcada pela idéia do princípio de contradição, ou seja, a oposição entre proposições contrárias, foram efetivadas inúmeras reflexões que serviram de base para o início da almejada mudança.

O apoio institucional estendeu-se para além da reformulação do quadro de professores. Paralelamente a esta mudança instituem-se:

1. Reuniões pedagógicas de aprofundamento com os serviços e com a coordenação da área específica (remuneradas - duas horas-aula de colegial) todas as quartas-feiras, após o horário de serviço;
2. Pagamento de 50% de cursos de graduação, stricto sensu e lato sensu;
3. Apoio na confecção de materiais didáticos (xerox, mecanografia, recursos áudio-visuais, equipe de computação disponível para a elaboração de projetos pedagógicos, marcenaria, etc.);
4. Curso gratuito de computação na instituição, aberto a todos os professores do colégio;
5. Apoio dos serviços do colégio - SOE, SIS e SOP;
6. Organização de palestras na própria instituição, proferidas por expoentes das áreas em questão;
7. Organização de grupos de estudos entre os profissionais da instituição. Estes são os exemplos mais relevantes no momento.

É neste cenário que o pragmatismo habitual de nossa prática pedagógica é colocado em xeque. As reflexões que ebulliram do meio acadêmico em meados da segunda metade dos anos 80, desvelando o caráter instrumental, utilitário dos métodos historicamente utilizados no trabalho com a Educação Física escolar, serviram de subsídios para nossa reorientação curricular, pois clarificaram a totalidade social, política e cultural na qual a escola está inserida.

Os paradigmas analisados, os debates entre os profissionais da área a respeito dos meios e fins da Educação Física escolar, assim como a metodologia utilizada por estes durante as aulas, entre outros fatores, foram se constituindo em um importante material de análise e reflexão. Tais pontos revelaram os princípios norteadores de nossa prática nesta instituição, assim como o nosso modo de conceber a área no cenário institucional. Outro ponto que se desvelou fecundo em nossas análises a respeito desse componente curricular, foi o fato de nunca termos feito uma reflexão basilar sobre os elementos estruturadores de uma disciplina no interior do currículo. Neste momento, inicia-se no grupo uma ruptura epistemológica com os modelos até então vigentes na área e, por conseqüência, surge a necessidade de se buscar um norte para nossa ação pedagógica. É importante destacar que, sobre as questões relacionadas à reorientação curricular, ainda hoje não vimos uma produção sistematizada que pudesse apresentar maiores contribuições às já existentes.

A presença dessas tensões no grupo de professores podia ser vista, não só nas discussões durante as reuniões, como também durante as aulas. Tal fato evidenciava distintos pontos de vista em relação ao pensar e agir em Educação Física. Porém, os conflitos foram de fundamental importância, pois a partir deles conseguimos romper com a inércia reflexiva que

buscava, nos métodos ginásticos e técnicas (retrato fiel das instituições esportivas), o alicerce de nossa prática pedagógica sem, no entanto, refletir a incoerência de tal fato. Ou seja, a disparidade que tal fato evidencia, que diz respeito à enorme distância entre o fazer pedagógico e o fazer técnico, a priori, numa primeira análise, incompatíveis nos seus objetivos específicos e gerais.

Apesar das discussões realizadas, dos cursos que alguns de nós fizemos, das palestras, encontros, entre outros momentos de atualização pedagógica, nada disso foi o suficiente para que adquiríssemos conhecimentos básicos a respeito de como deveríamos reorientar nossa prática em relação a este componente curricular, evidentemente à luz dos aspectos pedagógicos que deveriam alicerçar toda e qualquer mudança da Educação Física dentro do contexto escolar. Isso se deve ao fato de que neste eventos, cursos, palestras, o que se operou foi fundamentalmente uma leitura crítica a respeito de como a área vinha sendo historicamente constituída, quais os fundamentos de sua prática, a favor de que tipo de ideário imprimiam seu movimento dentro do contexto escolar, o que seria uma perspectiva crítica de Educação Física, entre outras chamadas denúncias e posicionamentos. Esses críticos dos anos 80 desprezaram a área da inércia intelectual na qual esse componente curricular havia se infiltrado ao longo de sua trajetória histórica. Porém, se naquela época era quase inexistente o debate em torno de aspectos curriculares, falar sobre currículo em geral, ainda hoje, é um debate incipiente, contudo fundamental para que uma reorientação curricular se efetive, principalmente numa área caracterizada pela esterilidade desses fundamentos.

Em 1992, é lançado o livro "Metodologia do Ensino de Educação Física", muito conhecido na área como Coletivo de Autores. Nele encontramos uma série de reflexões e exemplos a respeito de conteúdos possíveis de serem trabalhados nas escolas, sendo eles temas relacionados à cultura corporal, numa perspectiva pedagógica crítico-superadora.

A partir desse momento iniciamos o processo de reorientação do nosso projeto pedagógico. Isso foi possível após muitos conflitos, debates, discussões, que, como um trabalho quase que arqueológico, foi desvelando camadas até então encrostadas na nossa forma de conceber e agir em Educação Física. O resultado da dinâmica adotada nas ocasiões de nossos encontros, mostra que as mudanças no cotidiano da escola somente são significativas se experienciadas pelo coletivo, no próprio contexto institucional e, logicamente, com o apoio do mesmo.

Sabemos que na Educação Física há uma forte e poderosa presença do fazer prático, caracterizado pela execução de atividades corporais que ao mesmo tempo que lhe dão legitimidade e conferem-lhe uma certa peculiaridade, tornando-a distinta em relação aos processos metodológicos que fundamentam as práticas pedagógicas dos demais componentes curriculares. É justamente aí que se encontra um dos maiores entraves, quando se tem por pretensão romper com essa naturalização constituída historicamente na prática pedagógica em Educação Física, esta passível de questionamento a respeito de como isso foi se arquitetando na constituição desse componente. Contudo, o que temos de estar assentando neste trabalho é a nossa visão de currículo e o que entendemos por disciplina curricular. A primeira questão é muito importante porque está exigindo em nossa prática docente a busca de novos referenciais que, acreditamos, nos permitirão emancipar da visão tradicional de currículo presente na área.

Superar esta tradição hegemônica de currículo, não significa rescindir, deixar de lado, os conhecimentos e interesses técnicos próprios e, por que não dizermos, também legítimos à área.

Nossa visão de currículo passa pelo compromisso político. Esse preceito transpassa toda a sua estrutura curricular, não só incorporando nossa realidade contraditória, como também o debate, o conflito, o diálogo, que tem se constituído numa alternativa viável, indo de encontro às nossas pretensões pedagógicas. Porém, não temos por objetivo primeiro sobrepujar o político em relação aos objetivos educacionais por nós estabelecidos, pois não

se trata aqui de dimensionar o político a partir do partidário, mas ao contrário, a partir do caráter social no qual a escola foi historicamente concebida. Passa também pelo compromisso ético que vê o trabalho pedagógico comprometido com a formação mais ampla dos educandos, ou seja, fundamentada num conjunto de princípios e valores que orientam a convivência humana. É objetivo da educação oportunizar a contextualização dos alunos com uma dimensão mais ampla de sociedade, clareando as distintas realidades presentes, situando-os neste contexto. Nossos objetivos pedagógicos estão voltados para a superação dos paradigmas curriculares que até então vinham informando a área no decorrer de sua história, trazendo consigo, cada um deles, uma concepção de homem, de mundo, de educação, de sociedade, enfim, de uma totalidade fragmentada, sendo o mais expressivo deles o paradigma técnico-linear de Ralph Tyler.¹⁰

A segunda questão a que nos referimos diz respeito à nossa visão de disciplina. Sabemos que os conhecimentos produzidos no seio da sociedade refletem o grau de cultura na qual a mesma se encontra. Assim, o sistema educacional inclui ou exclui de seus currículos saberes - produtos culturais construídos historicamente pelo homem no decorrer de sua trajetória; percurso datado e regional -, sistematizando-os de acordo com seus interesses político-econômicos e sociais, que não necessariamente correspondem à perspectiva política oficial de educação. Os conteúdos culturais vertidos em disciplinas sofrem alterações quando organizados para fins educativos.

Quando falamos em seleção, não estamos no momento indicando as possíveis variáveis que ocorrem neste processo. Revisitando nosso percurso nesta caminhada para a reorientação curricular, ficou muito claro o vínculo existente entre o processo de seleção dos conteúdos - e a etapa posterior que corresponde à adequação dos mesmos no currículo - e a concepção dada ao processo de ensino por parte da instituição escolar, o que se caracteriza como a premissa básica para a consecução de qualquer proposta político-pedagógica. Assim, mediante as problematizações que da área, foi se tornando pouco a pouco perceptível a impossibilidade de se justificar o fato de trabalharmos exclusivamente com conteúdos oriundos das instituições esportivas. O fato deirmos historicamente trabalhando com estes conteúdos não mais estavam dando conta da complexidade de práticas corporais existentes na sociedade. Como já foi mencionado anteriormente, o ingresso de profissionais oriundos da prefeitura colaborou para que fosse inserido no contexto desta instituição um ambiente de proposições diferenciadas. A seleção dos eixos a serem incorporados ao plano curricular se deu a partir destas diferenças, ou seja, através delas pudemos perceber as limitações do modelo anterior, vislumbrando de imediato uma opção para o avanço de nossa reorientação curricular. Assim, os eixos trabalhados nesta instituição são: dança, luta, jogos, esportes, recreação e ginástica. Vale destacar que este projeto contempla desde o Jardim I até o 3º Colegial. Como já foi colocado no início deste texto, ele é reiteradamente alvo de análise pelo grupo.

É objetivo principal deste trabalho, apresentar ao grupo de profissionais ligados às áreas de Educação, Educação Física e Esportes, nossa caminhada frente a um projeto audacioso de

¹⁰ A característica principal desse paradigma curricular é atribuir ao currículo uma estrutura fragmentada de ensino e conhecimento. Assim, fracionado o conhecimento (descontextualizado da totalidade social, cultural, histórica, econômica e política, enfim, do contexto em que foi construído), aponta para uma dimensão neutra, dado que passa a ser visto e trabalhado na escola como algo desvinculado do potencial humano de edificar, de construir, de conceber, de transformar em produto cultural aquilo que, por contingências do próprio meio, foi chamado a resolver. Muda-se portanto a essência da constituição do conhecimento, pois nega-se neste processo o seu principal elaborador e agente. Assim, em nome da eficiência técnica (inclui-se aí controle) define-se as disciplinas que irão compor a grade curricular e, no interior delas, os conteúdos, os métodos, as técnicas mais apropriadas e a forma de avaliar o desempenho almejado.

reorientação curricular na área de Educação Física escolar num colégio particular da cidade de São Paulo. Porém, esta ousadia se qualifica pela firmeza de nossas preposições e não por uma tentativa etérea que se caracteriza pela boa intenção de seus proponentes, mas que na realidade do dia-a-dia se revela como algo passível de críticas pela fragilidade de suas argumentações e realizações. Temos registrados os passos desta nossa trajetória em planos de aula, relatórios bimestrais, planejamentos (bimestral e anual), trabalhos realizados pelos alunos, materiais instrucionais confeccionados pelo grupo de professores, fotos com os materiais utilizados em aula feitos no colégio, vídeos relatando a realidade das aulas e dos passeios temáticos, entre outras fontes documentais. Queremos levar este projeto ao conhecimento e à apreciação dos profissionais das áreas afins deste congresso, pois este se constitui num foco privilegiado de discussão.

Bibliografia:

- DOMINGUES, J.L. *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: o sonho e a realidade*, (tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), 1985.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para Além das Teorias de Reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- GOODSON, I.F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

Endereços:

Sandra Maria Tedeschi

Av. Angélica, 142 apto 63 - São Paulo - CEP 01228-000 - Santa Cecília

Telefone (011) 66-2154

Moisés dos Santos Júnior

Av. Washington Luís, 1721 apto 53 - Campinas - CEP 13043-000 V. Marieta

Telefone (019) 991-5598

GTT.4.21. EDUCAÇÃO FÍSICA, ALFABETIZAÇÃO E PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

Angela Brêtas*

Resumo: Relaciona-se a Educação Física, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a corrente sócio-histórica de Psicologia. A preocupação que fundamenta e norteia a elaboração desta proposta do trabalho corporal é a construção/aquisição do conhecimento sobre o código escrito por parte das crianças que freqüentam a escola pública em nosso país. Este compromisso alia-se à proposição de um trabalho corporal que tenha sentido, que seja lúdico e que alcance, de forma contextualizada, as funções psíquicas superiores fundamentais para a construção do conhecimento. Esta perspectiva encara o corpo de forma global e totalizante, colocando-se absolutamente contrária às abordagens funcionalistas e mecânicas de atividades corporais. A alfabetização neste enfoque engloba as dimensões políticas, sociais, culturais.

Introdução

O principal ponto de partida deste trabalho foi uma grande inquietação. Inquietação causada pelas buscas, dúvidas, avanços e retrocessos em nossa experiência com Educação Física Pré-Escolar.

Em todos os nossos anos de trabalho sempre buscamos desenvolver um trabalho corporal que tivesse consistência, que tivesse sentido, que não fosse vazio para as crianças. Procurávamos sempre fazer com que as aulas de Educação Física para as crianças de 2 a 6 anos da pré-escola em que trabalhávamos, fosse um espaço privilegiado de uso de seu corpo, de uso das diversas linguagens presentes no mundo e que podem ser trabalhadas na pré-escola.

Entendíamos o correr, o saltar, o dançar, fazendo parte de um contexto amplo, no qual havia espaço para a livre expressão, para a formação de pessoas responsáveis, seres pensantes, capazes de se colocar criticamente com relação a si, aos outros e ao mundo. Espaço no qual as diferenças eram bem vindas e respeitadas.

Entretanto, a inquietação aumentava à medida em que percebíamos as limitações dos diferentes enfoques teóricos de intervenção corporal, dentre eles, a Psicomotricidade.

Após alguns anos de trabalho, percebemos que a Psicomotricidade apresenta limites, impostos, não só por seus fundamentos idealistas mas, sobretudo, colocados por seu próprio campo de atuação.

A psicomotricidade não nos dava as respostas que julgávamos necessárias para um trabalho pedagógico-corporal na pré-escola.

Em algum ponto ela falhava. Não dava conta das inúmeras questões surgidas durante o desenrolar do trabalho, principalmente daquelas vinculadas à relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças filhos das classes trabalhadoras e as atividades corporais.

Esta proposta é uma tentativa de contribuir para a elaboração/desenvolvimento de um trabalho corporal que tenha sentido, que seja lúdico e que não se situe no nível das percepções elementares mas, que alcance de forma viva, divertida, alegre e contextualizada as funções psíquicas superiores, fundamentais para a construção do conhecimento.

Esta contribuição se concretiza através de uma proposta para um trabalho corporal significativo, voltado para a pré-escola.

* Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Educação/ Universidade Federal Fluminense; Especialista em Psicomotricidade/ Universidade Estácio de Sá; Graduada em Educação Física/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Entendemos também que esta proposição, por relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com movimento corporal, não pode correr o risco de situar-se numa perspectiva funcionalista e dual na qual o corpo serve de instrumento para situações consideradas mais nobres nas quais a mente é a grande privilegiada.

O corpo, na perspectiva que adotamos, deverá ser encarado de uma forma global e totalizante. Não mais apenas um corpo a serviço da aprendizagem ou de algo posto fora de si mas, sim, um corpo real, concreto que, refletindo as marcas da classe social a qual pertence, situa-se historicamente e participa ativa e conscientemente da construção de um conhecimento. Consideramos que nossa abordagem pode ser uma importante contribuição para uma mudança no espaço ocupado e no papel exercido pelo corpo em nossa escola.

O objetivo é relacionar o movimento deste indivíduo, a quem é historicamente negado o direito de reapropriar-se do conhecimento produzido por todos os homens ao longo do tempo, com a aprendizagem da leitura e da escrita. Este conhecimento social e historicamente produzido deve ser reapropriado pela classe trabalhadora, não como uma benesse mas como um direito.

Nesta concepção, o professor estabelece uma relação de ensino que dá sentido à sua tarefa de ensinar. Ele dialoga, coloca-se não como dono do saber, mas como dono de um saber. Não se omite, entrega-se por inteiro à sua função pedagógica. É autor, é criador, e não reproduzidor, portanto, pode permitir que seu aluno também o seja.

Logo, é necessária a compreensão de que o corpo do qual falamos não é mais um corpo qualquer, solto no espaço e no tempo. É o corpo do homem que participa ativamente no processo de vida real. Um corpo que se comunica, um corpo que traz em si a síntese de um processo de construção e de constituição de uma classe social. É um corpo símbolo.

Preocupados com a aquisição do conhecimento pelas classes trabalhadoras de nosso país como parte do processo de superação e de mudança do estado de exploração e expropriação a que estão submetidas, procuramos contribuir para uma modificação no lugar ocupado pelo corpo no cotidiano da escola e, em especial, para uma melhor compreensão da relação corpo histórico-aprendizagem da leitura e da escrita.

Este olhar sobre a relação alfabetização-movimento humano deve abranger este homem particular de um tal modo que ele seja a chave para a análise, investigação e transformação do geral.

A alfabetização nesta abordagem engloba as dimensões políticas, sociais e culturais e a escrita passa a ter dimensões simbólicas, lúdicas e dialógicas.

O trabalho corporal neste enfoque deve permitir o estabelecimento de intercâmbios que seguirão o curso do desenvolvimento do pensamento, isto é, do social para o individual.

Nesta proposta defendemos a existência de um trabalho corporal que, considerado de forma lúdica e simbólica, envolva as funções psíquicas superiores, permitindo a validação do conhecimento que a criança já possui, avançando no processo de capacitação e ampliação de seus horizontes culturais, tornando-a orgulhosa de si e fazendo-a, como afirma GARCIA (1989, p.12) : “Estar comprometida com a sociedade da qual faz parte e, portanto, capacitada para transformá-la.”

O Enfoque Sócio-Histórico da Psicologia e o Trabalho Corporal

Procuraremos esclarecer os princípios norteadores que nos permitem compreender e estruturar uma atividade corporal específica para aquelas crianças que estão cursando a classe de alfabetização. Neste tipo de atividade o sujeito está presente de forma una e indivisível e, o mais importante é que **seu corpo não serve à aprendizagem mas está na própria.**

Nossa preocupação fundamental é contribuir com o processo de alfabetização das crianças que frequentam a escola pública, que, em sua maioria, possuem poucas oportunidades de um contato mais sistemático e efetivo com a linguagem escrita no meio extra escolar.

Sustentamos que o trabalho corporal tem realmente importante função a desempenhar em sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Acreditamos que o corpo em movimento deve ser incorporado ao processo de alfabetização considerando-se, verdadeiramente as possibilidades do movimento das crianças das classes populares, respeitando-se e valorizando-se suas especificidades e sua cultura para, a partir da ampliação, do aperfeiçoamento e do sentido dado a estes movimentos, permitir sua entrada no mundo do conhecimento historicamente construído e acumulado por **todos os homens ao longo dos tempos**.

Constituir-se-ia o que poderíamos chamar de **Educação Com Movimento**.

No tipo de atividades que propomos estão presentes aspectos tais como, planejamento de ações que serão realizadas, recordação de fatos acontecidos, discussão acerca de um problema a ser resolvido, recordação de convenções previamente estabelecidas, execução de tarefas a partir de indicações dadas por convenções, e estabelecimento de relações entre um fato e um objeto qualquer.

Estes comportamentos envolvem os processos intelectuais superiores - aqueles que são caracteristicamente humanos - pois estão acima dos comportamentos considerados elementares que são as ações reflexas, reações automatizadas e processos de associação simples. VYGOTSKY (1991).

Os princípios norteadores destas atividades, são alguns dos fundamentos básicos da Teoria Sócio-Histórica, entre eles, aqueles estabelecidos por LURIA (1987), VYGOTSKY (1991) E LEONTIEV (1991) que são a mediação e o uso de signos, o processo de internalização, a zona de desenvolvimento proximal, e a questão da relação entre significado e sentido. A questão da atividade compartilhada, também presente em nossa proposta foi desenvolvida por RUBTSOV(1989) e FORMAN(1989).

VYGOTSKY, preocupado com a crise pela qual passava a Psicologia no início do século XX, procurou compreender o funcionamento da mente humana à luz das categorias filosóficas fundamentais do *Materialismo Histórico Dialético*.

Portanto, a Psicologia inaugurada por VYGOTSKY e seus colaboradores considera, dentre outras, as categorias totalidade, contradição, mediação e a relação entre o particular e o geral, não de forma apriorística mas sim, como resultado de uma construção histórica.

MARX e ENGELS (1991) auxiliam a esclarecer o ponto de partida de VYGOTSKY :

para se compreender o processo de vida real dos homens... não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX & ENGELS, 1991, p37)

Desta forma, VYGOTSKY buscou no mundo real, isto é, no mundo de relações concretas travadas entre os homens, a explicação para o surgimento das funções psíquicas especificamente humanas.

A Relação Movimento Humano-Alfabetização

[o] processo de compreensão da função mediadora dos signos,[é] questão de fundamental importância no caminho para a apropriação da linguagem escrita.(HENRIQUES in GARCIA, 1993, p. 120)

Esta afirmativa de HENRIQUES (1993) serviu como base para propormos uma atividade corporal que envolve, além de aspectos relativos ao uso dos instrumentos psicológicos, as questões de cunho afetivo-emocional necessárias aos processos de internalização.

Esta proposta estabeleceu-se sobre a base formada por nosso compromisso com a educação de crianças de classes populares, aliado à nossa preocupação com um trabalho corporal que não se constituísse em algo vazio para estas crianças, aliado ainda, ao nosso entendimento sobre o princípio da totalidade que deve permear a busca da compreensão das relações travadas na escola.

Este trabalho destina-se, fundamentalmente, à crianças que estão tendo os primeiros contatos com a leitura e a escrita e, a proposição das atividades, justifica-se em OLIVEIRA (1993) quando afirma:

Atividades de caráter representativo contribuem para o processo de aquisição da língua escrita (compreensão da língua escrita como um sistema de representação da realidade. (OLIVEIRA; 1993, p. 72)

A criança ao compreender que a linguagem escrita é um sistema de signos, amplia sua capacidade de apossar-se e de participar mais ativamente do processo de aquisição de conhecimentos acerca desta linguagem.

Entre os elementos componentes das atividades propostas estão os aspectos afetivo-emocionais presentes nos processos de internalização. o universo imaginário e a dimensão lúdica necessários ao processo de aquisição de conhecimentos da criança.

Com relação a isto, PEREZ (1993) afirma:

O processo de alfabetização numa perspectiva interativa incorpora à prática pedagógica a dimensão do lúdico e do imaginário, que além da lógica e da gramática, constitui o esquema interpretativo da criança. (PEREZ in GARCIA; 1993, p. 89)

Todas as atividades propostas consideram, também, o conhecimento que a criança já possui ao entrar na escola, pois não se compreende o funcionamento de ser humano sem referência ao contexto em ocorre. SAMPAIO (1993) afirma:

À medida que a criança interfere no projeto, ela o faz carregando consigo toda a sua história: história pessoal, que está ligada a uma história familiar, que traz consigo uma história de classe, que está ligada ainda a uma outra história, que é a sua história de nacionalidade. (SAMPAIO in GARCIA, 1993, p.59)

Em nossa opinião a relação cognição-movimento humano vem sendo encarada de uma forma um tanto equivocada. Em geral, esta discussão é permeada por questões ligadas à percepção. LURIA (1979), no entanto, chama a atenção para o fato de que as percepções constituem as formas mais elementares das quais o homem se utiliza para conhecer a realidade.

A percepção constitui a forma primária de conhecimento da realidade, já a aprendizagem envolve as funções psíquicas superiores. (VYGOTSKY, 1987).

Experiências de movimento que se preocupam apenas com percepção não atuam diretamente sobre a função cognitiva. A percepção e o conhecimento do próprio corpo e das suas capacidades e habilidades físicas e motoras **abrem** possibilidades de aprendizagem porque além de funcionarem como canais de ligação da criança com o mundo, favorecem um aumento da auto-estima, importante fator para o processo de construção do conhecimento. (MOYSÉS, 1982)

A concepção de alfabetização na perspectiva na qual optamos por trabalhar, não se detém apenas nos aspectos grafo-motores e perceptivos da escrita. Ela incorpora as várias dimensões que compõem o sujeito e as mantém presentes neste processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser baseada em elementos não significativos tais como o som e a sílaba desligados de seu contexto. A linguagem escrita é vista

como resultado de uma construção histórica, resultado de um processo de elaboração social e, por isso, plena de sentido e significado.

A criança participa de forma ativa, interagindo com a professora e com outras crianças mais capazes do que ela num dado momento. Com elas troca e, a partir das aprendizagens que realiza desenvolve-se, tornando-se apta para novas aprendizagens que abrirão caminho para que alcance novas e mais elevados níveis de desenvolvimento.

O trabalho corporal nesta perspectiva deverá incorporar estas mesmas premissas básicas.

Entretanto, o mais importante, e que está subjacente ao exposto, é que estas crianças serão respeitadas nos conhecimentos que utilizam para cumprir as tarefas. Terão valorizados sua vida, seus movimentos e sua história.

Proposta para um Trabalho Corporal Significativo

Não temos a pretensão, e nem é este nosso objetivo, fazer com que o tipo de atividade apresentado a seguir seja o único trabalho corporal realizado na Pré-escola, isso seria extremamente limitador e se chocaria com nosso entendimento sobre a riqueza das possibilidades de trabalho, corporal ou não, neste nível de ensino.

Esta atividade é apenas um dos inúmeros exemplos de um trabalho corporal que pode ser intelectualizado e simples ao mesmo tempo.

Algumas considerações devem ser traçadas:

- **Todas as atividades são de fácil execução pelas crianças.** O objetivo não é destacar 'os melhores, mais aptos, mais capazes' ou algo deste tipo.

Procuramos fazer com que todas as crianças que participaram possam obter sucesso, possam expressar-se, possam trazer para a escola e ter valorizados, pelo menos nesses momentos, seus conhecimentos e sua história de vida.

- **Todas as atividades buscam trabalhar a auto-estima das crianças.**

- **O professor retoma seu papel.** Ele deixa de ser um mero observador dos progressos de seus alunos e passa a ser um criador de situações nas quais o aluno realiza aprendizagens que se adiantarão a seu desenvolvimento. Não há espaço para o 'deixar-fazer' irresponsável e nem para a expressão individual descontextualizada. Há espaço para a livre expressão, para a alegria, para o respeito, para a comunicação, para a troca, para aprendizados e para o alcance de novos níveis de desenvolvimento.

- **A professora de classe integra-se à professora de Educação Física.** A participação da professora de classe é fundamental, será ela a criadora das condições favoráveis para a atividade que colocará as crianças em movimento. Sob sua orientação, como projetos coletivos significativos, serão confeccionados os materiais necessários para a realização das atividades.

- **Todos os envolvidos neste processo de construção das atividades terão espaço e possibilidades de serem autores, criadores e executores e,** portanto, ativos participantes. As professoras, porque reassumirão seu papel de transmissoras de um conhecimento e as crianças, porque terão reconhecidas, e valorizadas suas criações e formas de expressão.

Enfim, a atividade corporal que propomos não terá apenas objetivos em si mesma. Ela será parte de todo um processo de construção e de apropriação de conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Não haverá somente um momento onde o corpo em movimento será o centro das atenções. A rica possibilidade de se construir conhecimentos de forma não fragmentada numa relação totalizante entre o Corpo e a Cognição estará sempre presente.

O Detalhamento da Proposta

Será apresentada a atividade mais ilustrativa deste tipo de trabalho. Destacaremos o objetivo principal, o material necessário e seu desenvolvimento. São possíveis inúmeras variações e há outros tipos de atividades que não poderão ser relatadas por falta de espaço disponível.

Cruzadinha de cores

Objetivo principal: Familiarizar a criança com a idéia de mediação semiótica.

Material necessário:

- caixa de papelão grande e decorada;
- cartões coloridos;
- quadro das cruzadinhas. (ver ilustração);
- 'Quadro dos Campeões'.

Desenvolvimento da atividade:

A turma será dividida em dois grupos. O grupo vertical e o horizontal.

A cruzadinha fica exposta num painel de modo que possa ser vista por todos. Cada uma de suas divisões é marcada com as mesmas cores dos cartões da caixa de papelão.

A atividade se inicia quando dois alunos, um representante de cada grupo, retiram cada um, um cartão colorido. Juntos, terão de encontrar sua combinação de cores na cruzadinha que está no painel e realizar a tarefa determinada.

A tarefa poderá estar exposta na cruzadinha de três diferentes maneiras: com a palavra escrita, por exemplo, 'virar cambalhota'. Com um símbolo que tenha ligação direta com a tarefa, por exemplo: a figura de uma estrela, é a ordem para que a dupla execute com seu corpo um estrelinha. E, com convenções que não tenham nada a ver com a tarefa, por exemplo, a figura de uma fruta indicando: 'andar equilibrando o saquinho de areia na cabeça'. Neste caso, a mediação entre a criança e a tarefa se dá através de um símbolo arbitrário, que não evoca a ação pretendida de maneira clara e direta, tal como ocorre na escrita das palavras.

O material deverá estar à disposição e pronto para ser utilizado.

Após a realização da tarefa, caso o número de duplas seja maior que o número de tarefas a serem executadas, os cartões voltam para a caixa. Caso contrário, os cartões são separados.

Todas as crianças terão, também, cartões com seus respectivos nomes, que após a realização da tarefa, serão colocados no 'Quadro dos Campeões'.

Como já foi destacado em momento anterior, todas as convenções, arbitrárias ou, deverão ter sido anteriormente estabelecidas com a participação das crianças e bastante trabalhadas pelas professoras. Esta observação é válida para todas as atividades.

Referências Bibliográficas:

- FORMAN, Ellice. The Role of Peer Interaction in The Social Construction of Mathematical Knowledge. Internacional Journal of Educational Research. Evanston. V.13, p. 55 - 69, 1989.
- GARCIA, Regina Leite. Ciclo de Debates - Criança e Movimento: uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro, UFRJ, 1989, mimeo.
- GARCIA, Regina Leite. (org). Revisitando a Pré-escola. São Paulo, Cortez, 1993.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: Luria, A.; Vygotsky, L. ; Leontiev, A. Psicologia e Pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991.
- LURIA, Alexander. Sensações e percepção. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.2, 1979.
- LURIA, Alexander. Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo, Hucitec, 1991.

- MOYSÉS, Lúcia M.M. O Desenvolvimento da Auto-estima em Crianças Institucionalizadas. Rio de Janeiro, 1982. Tese de Doutorado.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.
- RUBTSOV, V.V. Atividade Compartilhada como Condição da Gênese das Ações Cognitivas na Criança. Internacional Journal of Educational Research. V.13, p. 623-636, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987
- VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

*Endereço:*R. Barão de Mesquita, 620 casa 10 - Andaraí - Rio de Janeiro - 20540-003 - RJ

GTT.4.22. SIGNIFICADOS DAS “COISAS”: COMO INTERPRETAR O MOVIMENTO EM DIFERENTES CONTEXTOS?

Ingrid Marianne Baecker*
Cinara Valency Enéas Mürmann**

Resumo: O presente estudo tem por objetivo proporcionar aos alunos de graduação a construção do conhecimento, através da compreensão (da interpretação da importância) da Teoria do Interacionismo Simbólico e compreender de que forma esta pode contribuir nas aulas de Educação Física, ao elaborar e vivenciar esta proposta, utilizando-se dos pressupostos da teoria e estabelecendo relações com a prática pedagógica. Os procedimentos metodológicos adotados foram: elaboração coletiva da proposta de aula; desenvolvimento da aula e filmagem. A descrição das cenas de aula fez-se através do “Porträt” utilizando-se o método de resenha crítica para analisá-las. Podemos perceber que os alunos atribuíram diferentes significados aos movimentos e ao mesmo objeto vivenciado-o em diferentes contextos. Consideramos este trabalho importante para a formação profissional dos acadêmicos, na medida que estes puderam vislumbrar e vivenciar os pressupostos da referida teoria na prática.

I. INTRODUZINDO A QUESTÃO...

O ser humano é um ser histórico que interage com outros, construindo e lidando com conhecimentos produzidos, reproduzindo-os e reelaborando-os em novas formas. A “sociedade humana é composta de pessoas, as quais participam de ações”(BLUMER, 1978, p.4). Partindo-se destes dois pressupostos e concordando-se com BLUMER (1978) quando este escreve que “grupos e sociedades humanas só existem com interação e que devem ser compreendidas em categorias de ação”, consideramos a educação como um fenômeno social, um espaço onde essas interações sociais¹¹ podem ocorrer. Então compreendemos a escola e a educação como um dos meios para a apropriação e construção do conhecimento, bem como um ambiente onde se pode aprender a lidar com ele. A educação vista como uma rede de interações entre pessoas abre espaço para a ampliação dessas interações, assim como sua construção, na medida em que torna possível mudar e/ou atribuir novos significados e sentidos para contextos vivenciados. Segundo FREIRE (1982), a educação faz parte do conjunto das relações dos homens entre si, os homens educam-se em comunhão mediatizados pelo mundo, isto é, eles se constroem a si mesmos na medida em que constroem o mundo e vice-versa, onde os significados e sentidos são legitimados, revisados e transformados.

Pensando-se no cotidiano da Educação Física percebe-se que as aulas “só se concretizam porque nelas existe uma grande rede de interações entre os sujeitos envolvidos” (BAECKER e VIEIRA, 1994, p.2). Este é um dos pressupostos teóricos que sustenta o desenvolvimento de algumas propostas de aula da disciplina Ginástica II, do Currículo do Curso de Educação Física do CEFD, da UFSM. O presente trabalho trata de uma experiência realizada na Ginástica II, no desenvolvimento dos trabalhos e estudos relativos à disciplina de Docência Supervisionada, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.

Os objetivos pretendidos com esse trabalho foram: proporcionar, aos alunos a construção do conhecimento, através da compreensão, (interpretação da importância) da Teoria

* Doutora em Ciência do Esporte, Professora da Graduação e Pós-Graduação do CEFD, da Universidade Federal de Santa Maria

** Mestranda em Ciência do Movimento Humano, CEFD, UFSM.

¹¹A interação social é uma interação entre agentes e estas determinam o comportamento (as formas de) humano. Os agentes podem modificar, interromper ou prosseguir uma linha de ação.

do Interacionismo Simbólico e compreender de que forma ela pode contribuir nas aulas de Educação Física, ao elaborar e vivenciar esta proposta de aula utilizando-se os pressupostos da teoria e estabelecendo relações com a prática pedagógica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

É importante salientar que, conforme consta no programa do Curso de Educação Física, o objetivo da disciplina de Ginástica II é analisar a ginástica em suas diferentes funções, bem como aplicar os resultados desta análise em diferentes formas de trabalho. Sendo assim, esse trabalho buscou uma das diferentes formas de se trabalhar com a ginástica tendo como pressuposto a Teoria do Interacionismo Simbólico. Segundo BAECKER (1996, p.5) a ginástica, nessa disciplina,

trata tanto de movimentos corporais que são realizados de forma consciente e que tem um objetivo determinado como saúde, lazer ou esporte, como também pode-se dizer que a ginástica não é nenhum sistema de movimento fechado com regras fixas e colocação de objetivos unilaterais, mas sim ela é um sistema aberto no qual são dadas intermináveis possibilidades de movimento (MISSMAHL, 1980) e do "movimentar-se" humano (TAMBOER, 1979).

Conforme Mead apud BAECKER e VIEIRA (1994, p.1), a Teoria do Interacionismo Simbólico tem "como objeto de estudo a vida humana conjunta e as formas de comportamento que aí se expressam," onde descreve o processo de comunicação entre sujeitos como um "processo social, a partir do qual se desenvolve a identidade." Para MEAD (1968), a interação é considerada como um relacionamento entre sujeitos capazes de se colocar um no lugar do outro, isto é, eles podem desempenhar diferentes papéis.

O interacionismo simbólico se baseia em três premissas: (BLUMER, 1978)

1. Os homens agem em relação às "coisas"¹² baseados no significado que estas coisas tem para eles;
2. O significado das coisas surgem ou resultam das interações sociais dos homens com seus semelhantes;
3. Os significados são manipulados e modificados pelas pessoas em um processo interpretativo.

Para o interacionismo simbólico, segundo BLUMER (1978, p.34),

o significado resulta do processo de interações entre diferentes pessoas. O significado de uma coisa para uma pessoa se dá pelo meio e pela forma com que as outras agem com ela em relação a essa mesma coisa. (...) Os significados são produtos sociais e são também criações que são trazidas à tona pelas, e através, das atividades definidas/fixadas de pessoas que interagem entre si.

Ao considerar a utilização do significado, no interacionismo simbólico, faz-se necessário mencionar o processo interpretativo que, segundo MEAD (1968, p. 84) consiste em dois passos. No primeiro momento o agente concentra sua atenção no objeto que possui um significado para ele e sobre o qual ele vai orientar sua ação. Posteriormente, o agente procura o significado da coisa de acordo com a situação onde ele se encontra e de acordo com o objetivo de sua ação. Ele examina a coisa, seleciona, analisa, suspende, reagrupa e transforma os significados. O agente ao organizar e dar a forma ao seu significado, entra em um processo de comunicação consigo mesma, o qual é a base para o processo interpretativo.

¹²O significado das "coisas" refere-se a tudo aquilo que pode ser descrito, tudo aquilo que pode-se tocar, aquilo ao qual a gente pode se referir (BLUMER, 1978).

A interpretação não é uma forma automática de utilização de significados já existentes, mas sim um processo formador, onde o significado vai ser utilizado para no decorrer da ação servir como meio para o controle e para construção da ação.

3. METODOLOGIA

- Organização da situação de aula

A proposta de aula foi desenvolvida em uma turma mista com vinte e cinco alunos do terceiro semestre do curso de Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria-RS, na disciplina de Ginástica II - A. O ambiente proposto pelos alunos para a realização da aula foi na quadra de esportes do ginásio didático do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria.

Os recursos materiais utilizados foram: lençóis de diferentes tamanhos, caixas de papelão de diversos tamanhos, aparelho de som, CD'S. A escolha desses materiais (lençóis e caixas) se deu devido ao fato de não serem materiais "institucionalizados", ou seja, são materiais que estão presentes no cotidiano dos alunos e, geralmente, não são utilizados em aulas de ginástica, bem como na Educação Física. Outro aspecto é que os dois materiais possuem características físicas diferentes, um apresentando-se em forma maleável e assumindo uma assimetria, enquanto o outro possui uma forma "rígida" e simétrica podendo, assim, ambos sugerirem diferentes tipos de movimentos e significados.

Os procedimentos adotados para este trabalho foram os seguintes:

- a) *Estudo pelo grupo de acadêmicos(as) do referencial teórico embasador desta aula.*
- b) *Elaboração e planejamento coletivo da proposta de aula baseada na Teoria do Interacionismo Simbólico.*
- c) *Desenvolvimento da proposta da aula com a turma. Esta foi filmada e gravada, bem como registrada fotograficamente para posterior análise.*
- d) *Elaboração do protocolo da aula através do método de resenha crítica. A análise da aula foi feita através do "Porträt"¹³ e posteriormente a análise ocorreu em forma de resenha¹⁴ fundamentando-se em Berg, Dietrich/Landau, Funke, Frakfurter Arbeitsgruppe, Scherler, Wellendorf apud BAECKER (1996a). A partir do "Porträt" fez-se a resenha, esta eleva o fenômeno à nível de conceito, no momento em que busca compreender os sentidos e significados expressados em cada parte da aula a partir da matriz teórica.*
- e) *Desenvolvimento da análise interpretativa e discussão das informações obtidas relacionando-se com o referencial teórico.*

- Proposta da Aula

Duração da aula: Aproximadamente 60 minutos.

Tema: "Que movimentos podemos desenvolver interagindo com colegas, lençóis e caixas de papelão?"

Objetivo: Vivenciar os diferentes significados que um mesmo objeto pode adquirir em diferentes contextos e as ações de movimento que emergem em situações de movimento individuais e coletivas.

¹³Porträt segundo Berg e Dietrich/Landau apud BAECKER (1996a) é uma descrição do ocorrido que fica apenas à nível de fenômeno.

¹⁴O método de resenha segundo BAECKER (1996b), constitui-se num procedimento hermenêutico que é utilizado para avaliação crítica de encenações de teatro, filmes e livros.

1º Momento: Conversa entre professor e alunos esclarecendo o tema e o objetivo propostos. Elucidação do referencial a respeito da Teoria do Interacionismo Simbólico. Organização no espaço dos materiais.

2º Momento: Divisão da turma em dois grupos onde cada grupo irá trabalhar num 1º momento com um dos materiais (lençol ou caixa) e depois no segundo momento passa a trabalhar com o outro material. É proposto aos alunos que estabeleçam o primeiro contato com um dos materiais (*livre, isto é, individualmente ou em grupo*) criando diferentes movimentos, conforme o significado que aquele objeto tem para cada um a partir de suas experiências e intenções atribuídas.

Em seguida os grupos trocam de materiais e realizam a mesma atividade utilizando o outro material. Essa atividade foi realizada com música.

3º Momento: O professor reúne os grupos e propõe que eles utilizem e explorem os materiais criando movimentos a partir do tema (movimento básico da ginástica) saltar. Para isso se faz um resgate juntamente com os alunos sobre o que é saltar. A mesma dinâmica do momento anterior é utilizada.

4º Momento: Mesmo procedimento do terceiro momento porém o tema proposto é girar.

5º Momento: O professor propõe aos grupos que criem uma atividade utilizando o material (lençol ou caixa) onde todos os integrantes do grupo interajam ao mesmo tempo da atividade. Cada grupo deve trabalhar com os dois objetos (primeiro um deles e depois o outro).

6º Momento: O professor propõe a todos os alunos que façam uma atividade explorando os dois materiais ao mesmo tempo, onde toda a turma deve interagir conjuntamente.

7º momento: Reunir os alunos e discutir sobre a proposta de aula estabelecendo juntos as relações com o referencial teórico que norteou a aula.

4. ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO

É importante salientar que desenvolvemos essa aula no final do semestre, para a qual onde os alunos e professora já vinham trabalhando e se preparando, no decorrer do mesmo, para que pudessem adquirir algumas competências (BAECKER, 1996a) que tornassem possível o desenvolvimento dessa proposta. Ressaltamos que a turma, em aulas anteriores, estudou o referencial adotado para a realização dessa aula, bem como a mesma foi construída com um grupo de alunos que sugeriram o tema e o material a ser utilizado.

Para facilitar o processo de comunicação organizou-se a aula no 2º momento para se desenvolvesse em pequenos grupos, para então em um 3º momento propor um trabalho coletivo. A partir da análise das cenas de aula, foi possível perceber que esta organização favoreceu o trabalho coletivo possibilitando uma maior interação social entre os mesmos.

Considerando-se o *Porträt* e os comentários (depoimento) feitos pelos alunos passaremos a analisar alguns momentos da aula onde apareceram com maior evidência os fundamentos da Teoria do Interacionismo Simbólico.

A primeira premissa dessa teoria concretiza-se no segundo momento da aula onde os alunos agem em relação aos objetos a partir do significado que os mesmos tem para eles. Observou-se que os alunos realizam diferentes movimentos, tais como: pulam corda com o lençol, desfilam utilizando o lençol como se fosse uma capa, dançam esvoaçando o lençol, em duplas seguram o lençol nas pontas e fazem giros, chutam as caixas, rebatem, lançam e fazem embaixadas com as caixas de papelão, entram dentro das caixas para se deslocarem como se fosse um carro. Percebe-se, já nesse momento, que alguns alunos começaram também a interagir com outros colegas de forma espontânea. Foram atribuídos diversos significados para o mesmo objeto sendo muitos diferentes do adotado no seu cotidiano, ou seja, transformaram o lençol em corda, como um obstáculo a ser transposto, como uma roupa para desfilar, a caixa de papelão foi utilizada como se fosse uma bola, um carro, uma pedra dentro do rio para caminhar em cima.

Destaca-se no terceiro momento da aula, a partir do tema proposto (saltar e girar), que os alunos direcionaram a ação em função do tema, reinterpretando o significado dos objetos e interagindo com o mesmo. Os alunos em duplas, individualmente, e em pequenos grupos num primeiro momento conversam sobre o que fazer a partir do tema saltar, em seguida, começam a movimentar-se realizando saltos de diferentes maneiras, tais como: colocam o lençol estendido no chão e saltam por cima, dois alunos seguram nas pontas de um lençol enrolado e deslocam-se ao longo da quadra com o lençol no nível baixo onde o grupo deve saltá-lo, saltam por cima das caixas, saltam com os pés unidos, em um pé só, equilibrando-a na mão, em trios sendo que dois alunos chutam a caixa de papelão um para o outro e o terceiro deve saltá-la, um dos grupos reúne algumas caixas e formam obstáculos para saltar. Em relação ao tema girar os alunos, num primeiro momento conversam entre si e decidem o que irão fazer, em seguida desenvolvem os seguintes movimentos: em duplas, com o lençol enrolado, um dos alunos segura uma das pontas e o outro enrola o lençol no corpo, o que está segurando a ponta do lençol puxa-o fazendo o colega girar ao mesmo tempo que desenrola o lençol do corpo; combinam os movimentos de saltar e girar, isto é, um aluno ao mesmo tempo que gira o lençol acima da cabeça realiza um salto com giro no ar; outra aluna faz giros utilizados no ballet (piruetas) segurando o lençol na mão; seguram o lençol aberto acima da cabeça e fazem giros com o apoio dos dois pés e de apenas um; com as caixas de papelão os alunos giram dentro das caixas; colocam várias caixas em diferentes partes do corpo (mãos, pés, cabeça) e fazem giros com a mesma, equilibram caixas na cabeça realizando giros do próprio corpo e do objeto. Pode-se dizer que nesse momento a segunda premissa da teoria estava sendo concretizada, ou seja, conforme BLUMER (1978) o significado das coisas surgem ou resultam das interações sociais dos homens com seus semelhantes.

No quarto momento da aula constatou-se que para elaborarem uma atividade envolvendo todo o grupo ampliou-se as interações estabelecidas no mesmo. Quando foi sugerido que inventassem uma atividade utilizando um dos materiais e que todos deveriam participar ao mesmo tempo o grupo procedeu da seguinte maneira. No primeiro instante, cada aluno colocou sua idéia do que fazer e, posteriormente, os alunos, através do diálogo trocaram idéias e modificaram, utilizando-se do processo interpretativo, o significado dos objetos. Conseguiram, dessa forma, chegar a um consenso coletivo de como o material seria utilizado. Um dos grupos fez um círculo no chão com as caixas, cada aluno se colocou dentro de uma dessas caixas, assim, todos saltavam ao mesmo tempo de uma caixa para outra, todos no mesmo sentido, em seguida em sentidos opostos. O outro grupo que trabalhou com as caixas agrupou-as e passaram saltitando pelas caixas, cada vez que passavam pelas caixas pegavam uma; organizavam as caixas em círculo e passavam saltitando em zig-zag entre as mesmas. Quando os grupos trabalharam com os lençóis, inventaram as seguintes atividades: utilizando-se dos lençóis os alunos fazem a dança do "Pau-de-Fita", que é uma dança tradicionalista gaúcha. Outro grupo de alunos distribuídos em um círculo passaram o lençol enrolado em volta da cintura, cada um segurando a ponta do lençol do companheiro que está ao seu lado formando um círculo e realizando a brincadeira de "atirei o pau no gato"; outros ainda utilizaram o lençol para fazer um "trenzinho" sendo que o lençol serviu para "engatar" um aluno na cintura do outro. Ficou evidente, nesse momento, através das ações dos alunos, que os mesmos se utilizaram do processo interpretativo para resolver a situação colocada e, dependendo do contexto em que se encontravam reproduziam, modificavam e reinterpretavam o significado dos objetos.

No 6º momento, quando foi proposto que os alunos utilizassem os dois materiais ao mesmo tempo realizando uma atividade conjunta, eles se organizaram em duas alas de frente uma para outra, cada um segurando as pontas do lençol, ficando este aberto e estendido (fazendo uma espécie de rede). Todas as caixas foram colocadas dentro do lençol da dupla que estava no início da fileira e as caixas foram transportadas de um lençol para o outro. Ao chegarem na última dupla, a mesma passou por baixo dos lençóis que estavam erguidos pelos outros colegas

formando um túnel. Alguns também trocaram de lugares enquanto as caixas estavam sendo transportadas, bem como balançaram os lençóis. Durante o desenvolvimento dessa atividade, o grupo inventou outra forma de se deslocar, ou seja, ao invés de fazer o “túnel” com os lençóis eles se aproximaram do centro das alas e se abaixaram, a dupla que estava com as caixas passou *com o lençol por cima dos que estavam abaixados, fazendo o oposto do que foi realizado anteriormente*. O grupo solicitou que fosse colocado uma música para realizarem a atividade dançando. Constatou-se que no primeiro momento o grupo se reuniu e cada um expressou verbalmente sua opinião e, posteriormente, levando-se em conta o contexto (a atividade proposta), através do diálogo nas interações sociais, trabalhando coletivamente, reinterpretaram e transformaram o significado dos objetos, utilizando-se novamente do processo interpretativo. Aqui, mais uma vez, evidencia-se as premissas da Teoria do Interacionismo Simbólico, onde os alunos construíram as suas ações interagindo e reinterpretando os significados.

Segundo o depoimento dos alunos(as) o lençol apresentou-se como objeto mais fácil de lidar, facilitando a interação. Este permitiu uma maior variedade de movimentos pelas diferentes formas que lhe podiam ser conferidas, abrindo o leque de possibilidades de atribuir diferentes significados. Já com a caixa o trabalho ficou mais limitado, devido à sua própria característica material.

Observamos que todos os alunos participaram no desenvolvimento da aula, estando presentes a cooperação e a co-decisão.

Em relação ao objetivo proposto para essa aula pode-se perceber que, realmente, os alunos vivenciaram diferentes significados, bem como estabeleceram inúmeras interações tanto com os objetos quanto com os colegas.

Destaca-se a importância de se organizar ambientes e situações de aulas de Educação Física que favoreçam esse tipo de proposta para que se possa ampliar a compreensão e os diferentes significados do movimento no contexto da aula de ginástica, bem como da Educação Física.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de proporcionar aos alunos uma experiência de aula baseada na Teoria do Interacionismo Simbólico foi importante para a formação profissional dos acadêmicos, na medida em que estes puderam vislumbrar e vivenciar os pressupostos da referida teoria na prática.

Percebemos que pelo tema e forma de organização da aula que em vários momentos da aula eles vivenciaram o processo interpretativo. A possibilidade de comunicação e a cooperação *foi oferecida e se evidenciou, favorecendo as interações sociais*. Os alunos conseguiram atribuir diferentes significados para o movimento e para um mesmo objeto, vivenciados em diferentes contextos. Nessa experiência constatamos que com a participação dos alunos a aula foi construída coletivamente, onde estes também tomaram decisões.

Concorda-se com HILDEBRANDT (1993, p.143), que nas aulas de Educação Física “os espaços de ação e de interpretação ainda são limitados pelos espaços de movimentos e aparelhos de movimentos, que, primeiramente, tem caráter esportivo”. Dessa forma, destaca-se a importância dos pressupostos da Teoria do Interacionismo Simbólico, os quais subsidiam e propiciam a reinterpretação e redefinição dos significados dos objetos, bem como a possibilidade de interação entre os seres humanos.

A organização de ambientes e situações de aulas de Educação Física que favoreçam esse tipo de proposta deve ser mais ampliado, pois favorece e enriquece o processo de construção de conhecimento sobre o movimento e objetos vivenciados.

Acredita-se que esse trabalho possa servir de subsídio para outras discussões, intervenções e propostas de aulas no âmbito da Educação Física, que visem contribuir para que o

aluno adquira competências para se tornar um cidadão crítico, participativo e que possa intervir no processo de construção da sua história.

6. Referências Bibliográficas:

- BAECKER, I.M. **O que é ginástica? - Texto introdutório.** Material mimeografado. Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano, UFSM, 1996.
- _____. **Identitätsförderung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen.** Hamburgo: Universidade de Hamburgo, 1996. Tese Doutorado em Ciência do Esporte - Instituto de Ciências do Esporte, Universidade de Hamburgo, 1996a.
- _____. **A promoção do desenvolvimento da identidade da criança em aulas de Educação Física.** Revista Kinesis. Santa Maria, 1996b. No prelo.
- BAECKER, I.M. & VIEIRA, M.A. **Interacionismo Simbólico.** Material mimeografado. Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano. UFSM, 1994.
- BLUMER, Herbert. **Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.** Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg, 1978.
- Curriculo do Curso de Graduação de Educação Física . CEFD, UFSM, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HILDEBRANDT, Reiner. Experiência: uma categoria central na Teoria Didática das aulas Abertas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Volume 14, n.3, Maio, 1993.
- MEAD, G. H. **Geist, Identität und Gesellschaft.** Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968.
- MISSMAHL, Inge. **Gymnastik: Training-Technik-Taktik.** Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1980.
- TAMBOER, J. **Sici-bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und welt.** In: Sportpädagogik. 2/1979.

Endereço:

Rua Tamanday, 525 apto 401 - Santa Maria - RS - CEP - 97060-540

E-mail: Ingbac@cefd.ufsm.br

Rua Dr. Pantaleão, 587, apto.412 - Santa Maria - RS - CEP 97010-180

GTT.4.23. A CONCEPÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ingrid Marianne Baecker*: Sânia de Carla Barasuol**;
Flávio Castagna de Freitas***; Luciana Marotto Homrich****;
Herrmann Vinicius de Oliveira Müller*****;
Cinara Valency Enéas Mürmann*****

Resumo: O presente trabalho refere-se ao Projeto "A Concepção da Interação Social em Aulas de Educação Física". Tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento de uma identidade equilibrada em relação às expectativas e exigências pessoais e sociais contraditórias. Este foi desenvolvido com uma turma mista de 3ª série, da Escola Estadual de 1º grau Marieta D'Ambrósio. Os procedimentos metodológicos adotados foram os seguintes: Elaboração e desenvolvimento das aulas de Educação Física norteadas por uma metodologia baseada no "arranjo de situações-problema". Filmagem das aulas para posterior análise através da confecção do "Portrãit" e a elaboração de uma resenha crítica de cenas de aulas que foram selecionadas a partir das seguintes categorias de análise: cooperação, interação, autonomia, socialização, respeito, partilha de pontos de vista, habilidades desenvolvidas e diferentes papéis desempenhados nas aulas.

1 INTRODUÇÃO

Para desenvolvermos este trabalho partimos do pressuposto (BAECKER, 1996a) de que o desenvolvimento da identidade pode ser influenciado pela Educação, no momento em que esta propicia às pessoas a aquisição de valores e competências, habilitando-as para agir democraticamente. Desta forma é possível apoiar através da educação transformações na sociedade. A Educação Física¹⁵, enquanto disciplina obrigatória dos currículos escolares, possui um compromisso frente a este processo. Ela trabalhando com corpo e movimento, influencia também no desenvolvimento da identidade.

Considerando que no Brasil existem diversas diferenças culturais regionais e considerando que diferentes épocas políticas tem influência sobre o presente, podemos considerar que também existem diferentes valores perpassando a sociedade que são muitas vezes contraditórios. Por isto pode-se dizer que há um conflito de valores entre o velho e o novo, entre as diferentes culturas vivenciadas simultaneamente dentro de um contexto determinado. Sendo assim, como escrevem vários autores, podemos perceber, na escola, que a aula de Educação Física encontra-se fortemente influenciada por uma concepção de movimento voltada para o esporte e para a saúde, onde o mundo de movimento da criança e seus valores permanecem desconsiderados no currículo escolar. (BAECKERb, 1996, p.1)

* Doutora em Ciência do Esporte/ Hamburgo/RFA – Professora da UFSM/RS.

** Graduanda da UFSM/RS - Bolsista do PROLICEN.

*** Graduando da UFSM/RS - Bolsista do CNPq

**** Licenciada em Educação Física pela UFSM/RS.

***** Graduando da UFSM/RS.

***** Mestranda da UFSM/RS.

¹⁵ Compreendemos a Educação Física como uma disciplina incluída no currículo escolar que tem como conteúdos a serem tratados pedagogicamente, temas da "cultura de movimento/corporal", ou seja, a dança, os jogos, as lutas, a ginástica, a mímica, entre outros (Coletivo de Autores, 1992). Atualmente o Esporte é uma prática hegemônica nos conteúdos das aulas de Educação Física nas escolas, em detrimento das outras formas de movimento, sendo trabalhado com objetivos que dizem respeito à saúde e ao rendimento (Veja GOELLNER, 1992; SOARES, 1990, 1994).

Desta forma, na aula de Educação Física, apresentam-se conflitos entre diferentes valores, que muitas vezes são contraditórios, influenciando no desenvolvimento da identidade da criança. É nossa tarefa, enquanto educadores, atuar neste contexto de forma a propiciar o desenvolvimento da identidade desta para que elas saibam lidar com as expectativas pessoais e sociais, mesmo quando se apresentam contradições que provoquem conflitos.

Neste trabalho pretendemos propiciar situações de ações de movimento que favoreçam o desenvolvimento da identidade de crianças nas aulas de Educação Física com o objetivo de apoiar a aquisição de competências para participação (tomada de iniciativa, tomada de decisões, tomada de papéis), cooperação e respeito.

2 MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Identidade no contexto da aula de Educação Física

A identidade é aqui caracterizada como "uma totalidade, que possibilita ao ser humano, através de uma relativa constância de posturas e, respectivamente, posicionamentos, reconhecer a si mesmo e aos outros como um indivíduo específico em diferentes âmbitos da vida. A identidade tem um caráter duplo: ela é por um lado algo permanente e simultaneamente algo que está em constante movimento".(BAECKER, 1996 p. 3)

Acreditamos que este caráter da identidade que está em constante movimento é construído cotidianamente pela atividade. CIAMPA (1985, p. 64) em sua teoria de identidade diz que "pelo agir, pelo fazer que alguém se torna algo (...) nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática".

Baseando-se nos autores como BAECKER (1996 a, b), CIAMPA (1985), DIETRICH et all (1985), BOCK et all (1996), consideramos a cooperação, a socialização, o respeito, dimensões constituintes dos papéis desempenhados nas ações de movimento em aula de Educação Física, como competências que devem ser desenvolvidas por fornecerem estruturas e habilidades para agir coletivamente. Essas competências podem ser desenvolvidas a partir da Concepção da Experiência em Interações Sociais (BAECKER, 1996a). Ainda este autor escreve que

em uma aula de Educação Física que pretende defender interesses coletivos, a criança deve ter o direito de aprender conteúdos da cultura corporal do movimento, bem como aprender o agir democraticamente, mediando seus interesses e expectativas de forma a alcançar um equilíbrio "ativo"¹⁶ entre estes e os interesses e expectativas colocadas pelo grupo, escola, professor, etc. (1996b)

LIBÁNEO (1990, p. 137-138) nos fala da importância da educação ser

articulada com uma concepção de mundo e de sociedade que seja expressão do movimento da prática social coletiva, transformadora das realidades sociais numa direção emancipatória. (...) Teoria e prática, pedagogia e didática são momentos inseparáveis na atividade transformadora da prática social, enriquecendo-se mutuamente à medida que a prática educativa concreta é questionada e modificada em decorrência as exigências de situações pedagógicas que ocorrem em circunstâncias históricas determinadas.

Defendemos uma concepção de educação que visa capacitar o sujeito a lidar com suas necessidades, desejos, e expectativas, bem como com as necessidades, desejos e expectativas da

¹⁶ Aqui não se trata de equilíbrio estável, mas sim de um equilíbrio que exige constante participação e movimento da criança nas ações de aula.

sociedade contraditórias as suas. Para isso é necessário revermos a forma pela qual se dá a legitimação da Educação Física na escola.

Sabemos que existe uma grande influência histórica e dos meios de comunicação de massa, os quais contribuem para que o esporte seja o eixo central na Educação Física escolar. Por isso, na escola encontramos de forma ainda muito acentuada o esporte competitivo, priorizando com isso um trabalho que visa o rendimento, centrado no ensino do gesto técnico padronizado, estratégias e códigos de jogo. Esta forma de tratarmos o esporte, acaba muitas vezes, excluindo sujeitos que não possuem as condições funcionais/estruturais exigidas pela modalidade ou atividade que se desenvolvem em aulas de Educação Física (BAECKER, 1996b, p. 4).

Na escola todas as crianças teriam que ter chances iguais para participar das aulas de Educação Física, isto é, os temas desenvolvidos e os procedimentos pedagógicos teriam que oferecer condições a cada criança de participar da aula, expressando opiniões, desejos e necessidades, discutindo/negociando e auxiliando responsabilmente na construção da aula.

BOCK et al (1996) fala da importância dos grupos sociais e, especificamente, da escola na formação da identidade

a escola reprime os valores individuais, institucionalizando limites e normas de conduta. Com isso, desconsidera as diferenças individuais de cada um, pois cada indivíduo vindo de um grupo social diferente do outro prioriza certos valores e normas que os identificam e identificam ao seu grupo.

Ainda pertinente às questões acima citadas encontramos no projeto, conforme BAECKER (1996a) a fundamentação para uma proposta pedagógica que trata do desenvolvimento de competências para o agir dentro de um contexto democrático em aulas de Educação Física. A identidade segundo HABERMAS (1982, p. 68) não é determinada apenas por um Eu epistêmico, embora ela seja dependente de algumas condições cognitivas, mas sim a identidade constitui-se muito mais de competências que são desenvolvidas em interações sociais. *A identidade é formada através de um processo de sociabilização* (“Vergesellschaftung”), isto é, o indivíduo em crescimento integra-se primeiramente em um determinado sistema social através da aprendizagem de generalidades simbólicas, enquanto que mais tarde através de um processo de individuação, ele desenvolve e assegura uma independência crescente em relação aos sistemas sociais. A autora fundamentando-se em *Teorias da psicologia profunda com autores como KOHUT, H. (1988) e ERIKSON, E. (1988, 1989)*, na Teoria da psicologia cognitiva, fundamentando-se em PIAGET, J. (s.d., 1972, 1972 a, 1975, 1987) e em Teorias psicológicas com HABERMAS, J. (1973, 1981, 1982, 1984), MEAD, G. H. (1969, 1988) desenvolveu reflexões chegando à conclusão de que uma aula de Educação Física apoia o desenvolvimento da identidade no sentido de aprender a lidar com expectativas e exigências contraditórias quando nela se oferece condições para:

1. habilitação para uma aprendizagem consciente orientada para um confronto autônomo com pessoas e coisas;
2. o agir por papéis.

Dentro destas condições é possível desenvolver competências necessárias para participar com igualdade de chances em interações sociais, aqui consideradas como a:

- a) capacidade para agir autonomamente¹⁷;
- b) capacidade para agir comunicativamente¹⁸.

¹⁷ Entendemos por autonomia a capacidade de decidir e determinar a partir de si mesmo sem desconsiderar o coletivo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho teve sua metodologia organizada da seguinte forma:

1º Momento: Partindo do marco referencial teórico elaborou-se o planejamento das aulas a serem ministradas na escola. Selecionou-se os temas de acordo com a preferência dos alunos. Estes foram: correr, equilibrar e transportar.

2º Momento: Prática pedagógica na escola e coleta de dados.

Foram desenvolvidas as aulas planejadas, com uma turma mista de 3ª série, da Escola Estadual de I grau Marieta D'Ambrósio, pertencente a rede estadual de ensino, da cidade de Santa Maria.

Os temas selecionados foram desenvolvidos a partir de critérios (HILDEBRANDT/LAGING, 1986) com a metodologia baseada no arranjo de situações-problema¹⁹.

As aulas foram documentadas através de filmagens para posterior análise.

3º Momento: Elaboração dos "Porträt"²⁰.

Os "Porträt" foram elaborados a partir de 12 aulas gravadas em vídeo, divididas em cenas, ministradas no período de outubro à dezembro de 1996.

4º Momento: Análise e discussão dos resultados.

A partir dos Porträits foi possível a elaboração da resenha²¹ (BERG, s.d, DIETRICH/LANDAU, 1990), analisando-se algumas cenas de aulas a partir das categorias retiradas do marco referencial teórico, que foram as seguintes: cooperação, respeito, participação (tomada de iniciativa, tomada de decisões, tomada de papéis) e diferentes papéis desempenhados nas aulas.

Estas foram selecionadas segundo os diversos autores (veja p.3 trabalho), por considerá-las como categorias essenciais para o desenvolvimento da identidade do ser humano para o agir democrático.

4. ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO

4.1 PORTRÄIT DA 4ª AULA

1ª CENA: O professor com a turma dispersa numa quadra cimentada, começa falando que quem está perdendo tempo na aula são os alunos e o interesse é de todos. Depois falou sobre a aula, dizendo que esta daria continuidade ao tema da aula anterior que foi o "correr". Nisso alguns alunos reclamam que ali tem muito sol, o professor espera um pouco até se acalmarem.

2ª CENA: O professor continua dizendo que há diferentes formas de correr e propõe uma brincadeira chamada "nunca três". Esta foi desenvolvida em duplas primeiramente. Quando chegasse uma terceira pessoa e encostasse em um da dupla, o que não foi encostado deveria

¹⁸ Comunicação significa neste contexto a capacidade de compreender os outros e de expressar-se, negociando posicionamentos de forma consensual.

¹⁹ Segundo DIETRICH et al (1985, p. 116), "arranjo de situações –problema significa uma determinada forma de liberação de processos de aprendizagem, na qual é elaborada uma constelação didática pelo professor de Educação Física, que confronta seus alunos com um ou mais problemas, que devem ser compreendidos como, uma solicitação para a solução do problema conscientemente colocado no arranjo. Para que o arranjo de situações-problema possa ser referido de modo evidente à concepção de ensino "aberta", os problemas arranjados devem ser entendidos como problemas abertos, ou seja, abertos a diferentes modos de solução e a soluções diferentes, em principio equivalentes".

²⁰ Porträt segundo Berg e Dietrich/Landau apud BAECKER (1996) é uma descrição do ocorrido que fica apenas à nível de fenômeno.

²¹ A Resenha eleva o fenômeno a nível de conceito, no momento em que busca compreender os sentidos e significados expressados em cada parte da aula, de acordo ou se contrapondo à matriz teórica norteadora do trabalho.

deixar seu par e ir em busca de outro encostando-se neste e assim sucessivamente. O professor demonstrou como é a brincadeira com a ajuda de duas alunas. Enquanto o professor explicava, alguns meninos tiravam as camisetas mais atrás do grupo e outros já arrumavam seus pares. Iniciou-se a brincadeira, o professor salientou que todos deveriam prestar atenção nesta, pois uma hora estarão segurando e outra hora terão que encostar no colega. Todos arrumados com suas duplas, sobrando um, este sai correndo atrás das duplas que procuram fugir. Alguns para não baterem com os outros na corrida separam a dupla.

3ª CENA: O professor interrompe a brincadeira chamando-os para junto dele. Diz à todos que agora as duplas não irão mais correr e sim ficar parados na quadra. Assim que o menino que estava pegando encostar em um da dupla o outro sai e começa a pegar. O professor enfatiza que a dupla não se mexe. Reinicia a brincadeira novamente. Agora com as duplas paradas, correndo somente aquele que está sozinho. Os colegas chamam para que os peguem. O professor em meio a brincadeira, sem interrompê-la, coloca que eles precisam dar as mãos. O aluno que está pegando corre em busca de quem o chama, mas como é praticamente todos, ele escolhe um. O professor coloca que há duplas que ainda não se mexeram.

4ª CENA: O professor reúne a turma e diz que agora após terem aprendido a brincadeira parados, iriam continuar com as mesmas duplas. Nisso as crianças começam a conversar umas com as outras impossibilitando a continuação da explicação. Alguns alunos chegam a “disputar” um colega para ser a dupla, isso só acaba quando uma menina puxa um dos meninos para longe dos outros e diz a eles para prestarem atenção no que o professor dizia. Este chama a atenção dos alunos, falando que ele já havia dito antes numa outra aula, que é necessário esperar que a explicação seja dita toda para depois arrumarem as duplas e realizarem a atividade. O professor recomeça a atividade e diz que a criança que não foi tocada só deveria correr após a chegada do outro (o que está sozinho). Este deveria dar a mão para o da dupla. O professor alerta que eles não precisariam sair correndo exageradamente, pois devem pensar antes. Algumas duplas ficaram paradas, o professor interferiu então na brincadeira, dizendo que as duplas precisavam ficar em movimento e não paradas. Todos começam a correr. Algumas duplas correm atrás do que está sozinho (do que pega) para serem eles os escolhidos, outros se separam da dupla, correndo sozinhos. Outra dupla fica parada conversando. O professor coloca durante a atividade, que as duplas não poderiam sair correndo atrás do colega pegador. Num certo momento todas as duplas pararam e chamaram o colega pegador.

5ª CENA: O professor interrompe a brincadeira reunindo as crianças, coloca que essa brincadeira serviu para mostrar, por exemplo, que em casa eles tem um tipo de relação com a mãe e outro tipo com o irmão, ou seja, a maneira que tratam a mãe é diferente da que tratam o irmão. (O professor chama a atenção de alguns meninos que estão dispersos do grupo conversando e fazendo gracinhas). Ele continua explicando, agora, colocando os esportes coletivos futebol e vôlei como exemplo, de que uma hora eles são atacantes e outra hora são defesa. Uma aluna diz que, quando alguém tem dificuldades, deve ser ajudado pelos outros.

O professor continuou perguntando sobre que diferentes tipos de trajetória os alunos podem correr. Ele pergunta o que é trajetória. As crianças ficam se olhando. Explica pegando como exemplo sua corrida até o poste ali perto, esta seria reta. Então, o professor refaz a primeira pergunta e os alunos começaram a responder: reta, círculo, zig-zag, diagonal, corrida para os lados.

O professor pergunta aos alunos quais os tipos de trajetória que eles fizeram na primeira brincadeira de correr. Alguns responderam em círculo, de costas, alguns alunos demonstraram como fizeram a corrida. Alguns meninos estavam sentados fora do grupo, então o professor chamou-os para participarem da aula e para ficarem bem perto dele. Continuou a explicar as trajetórias, ou seja, quais os tipos que foram utilizados: em curva, reta, em círculo, quadrado, etc.

A seguir perguntou em que velocidades se pode correr. As crianças começaram a falar média, lenta, rápida. (As crianças estavam bastante dispersos, principalmente, os meninos).

6ª CENA: Agora uma outra brincadeira. Esta será feita só na quadra. O professor estabeleceu os tipos ou as formas que eles deveriam correr, denominando isto de critérios. As crianças corriam então em linha reta, em linha curva, em círculo, alguns alunos caminhavam, depois corriam em quadrado, um aluno corre sobre as linhas da quadra, depois a corrida de costas é feita com mais cuidado pelas crianças, em seguida eles correram de lado. O professor coloca que é para correrem em velocidade média. Os alunos pararam próximo do professor, este disse que essas corridas foram feitas para que eles pudessem perceber os diferentes tipos de trajetória e velocidade na corrida. Agora formaram duplas e correram em linha reta, de costas, de lado. As crianças estavam muito dispersas, algumas caminhavam, outras brincavam com seus colegas carregando-os, saindo totalmente do tema da aula. Algumas ainda foram para a grama sentar na sombra de uma estátua. O professor ainda pediu para que corresse de frente, em círculo, mas poucos fizeram.

7ª CENA: Então, todos vão para a sombra próximo ao ginásio e o professor coloca que não ficará gritando como a professora deles, que quem está perdendo os conteúdos trabalhados são eles (crianças). O professor não consegue continuar por causa da conversa dos meninos, então ele chama um para sentar-se próximo dele. Continua a falar agora, relaciona a aula de hoje com a aula passada. Hoje, correndo de diversas as formas, o que aconteceu com os seus músculos? Então todos os alunos começam a falar juntos. O professor interrompe a aula pedindo novamente para que quando estiver algum colega falando, os outros devem escutar. Depois indaga o que eles perceberam que aconteceu com o coração. Alguns disseram que bateu mais rápido. As crianças não deixam o professor falar, estão muito dispersas, então o professor diz que se eles não deixarem que o trabalho dos professores seja feito dentro da maneira que eles proporam, não irão mais dar aula e os alunos ficarão sem aula. As crianças se lamentam. O professor pergunta quem sairá perdendo. Muitos respondem que serão eles. O professor continua dizendo que ele perdeu uma tarde preparando aula e chega hoje e não consegue dar a metade da aula programada. Disse que quando uns atrapalham a aula, os outros também não prestam atenção. Mesmo assim as crianças ainda continuavam dispersas. O professor coloca que eles terão que aprender a trabalhar em grupo, que durante a vida se precisa saber isso. E enquanto um não respeitar o outro, isto não dará certo. Quando um atrapalha, os outros não prestam mais atenção, então todos perderão. O professor interrompe falando que todos deveriam aprender a assumir o que pensa, falar, dizer sim ou não e o porque querem ou não querem participar em aula. Salientou que nas aulas de educação Física eles aprenderão a fazer isso. O professor continua dizendo que o dia em que alguém não estiver com vontade de fazer a aula é para chegar e falar. Se quizesse ficar sentado em aula tem que dizer o porquê, pois tem dias que isto pode acontecer.

Bateu o sinal e todos foram embora.

4.2 RESENHAS DA CENAS DO "PORTRAIT"

Dentre as cenas desta aula, elaboramos resenhas daquelas que apresentaram as categorias de análise adequadas a esta proposta, retiradas do marco referencial teórico. Também procuramos aprender com acontecimentos ocorridos nas aulas que não haviam sido planejados, mas que são também importantes no desenvolvimento da identidade da criança para o agir democrático. Não pretendemos interpretar todas as cenas neste trabalho.

Na primeira cena as crianças ficavam conversando entre si e o professor tinha que chamar a atenção pra poder falar. Da quarta cena em diante observamos que, além disso, algumas crianças não participavam das atividades sugeridas pelo professor. Podemos interpretar isto da seguinte forma: as crianças não compreendiam as regras (generalidades simbólicas) que tinham que ser mantidas nos diferentes papéis desempenhados (alunos(as) e professor) para que a aula se desenvolvesse. Ainda pode ser que para as crianças esta aula não tivesse sentido, já que, a

imagem/idéias que elas possuíam da aula de educação Física era fortemente marcada pelo Esporte Institucionalizado²². Outro fator que pode ter influenciado na inquietude e indisposição das crianças para participar da aula foi o calor e o sol.

Na terceira cena foi possível observar que as crianças, para não se chocarem com os colegas, optaram por separar-se, embora a regra da brincadeira proposta fosse determinada para correr em duplas, de mãos dadas. Aqui podemos dizer que nesta ação de movimento as crianças tomaram uma decisão de forma autônoma, orientadas à um valor humano, considerado por elas como mais importante que as regras pré-determinadas, isto é, tendo como prioridade o cuidado para não machucar nenhum colega. O professor, não havendo interferido, compreendeu e ao não chamar atenção das crianças em relação às regras, podemos dizer que mostrou concordar com a decisão das crianças. Considerando que o ser humano se constrói na ação, podemos dizer que neste momento as crianças podem estar desenvolvendo competências para agir autônomo e cooperativamente, no momento em que consideram o respeito ao outro como valor norteador de suas ações.

Na quarta cena, quando uma menina puxa um dos meninos que discutia em um pequeno grupo, chamando atenção do grupo para que ouvissem o que o professor dizia. Podemos dizer que esta criança tinha a compreensão da razão pelas quais as regras deveriam ser respeitadas para que a aula se desenvolvesse e que esta queria que a aula acontecesse.

Na quinta cena, no momento em que o professor expõe às crianças, que tanto em casa como no jogo, eles desempenham diferentes papéis: que em casa assumimos diferentes formas de agir frente ao irmão, à mãe, os tratamos de diferentes maneiras e que no jogo podemos assumir diferentes papéis em diferentes momentos (troca de papéis). Assim ele começa a explicar às crianças o que são papéis, as regras e responsabilidades a elas relacionadas. Ainda na quinta cena, quando a aluna diz que se alguém demonstra estar com dificuldades deve ser ajudada pelos outros. Podemos perceber a sua compreensão do que seja agir cooperativamente nas interações sociais.

Na sexta cena, após ter esclarecido às crianças o que significa o termo trajetória, ele pergunta às crianças quanto aos diferentes tipos de trajetórias existentes para a ação de correr. As crianças respondem: reta, círculo, zig-zag, etc. Percebemos os conhecimentos que estas adquiriram em experiências anteriores em diferentes âmbitos e dimensões (nas disciplinas da escola e/ou fora desta).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas cenas podemos concluir que uma aula de Educação Física sofre diferentes influências (ambientais, individuais e coletivas) no seu desenvolvimento. Nem sempre o que planejamos, acontece. E muitas vezes ocorrem fatos inesperados, não planejados, que também vem a contribuir com os objetivos educacionais que pretendemos. Por isto o professor deve estar sempre atento às suas crianças para perceber situações espontâneas, nas quais ele pode aproveitar para educá-las de acordo com sua proposta. Para isto o professor tem que dominar o marco referencial teórico que embasar a sua prática e ter bem claro para si o que ele deseja ao educá-las, isto é, onde ele quer chegar, que tipo de ser humano e sociedade ele quer auxiliar a desenvolver.

Ainda percebemos que é muito importante a forma pela qual organizamos a aula para que esta possibilite a concretização dos objetivos expressos na tematização das ações relativa à cultura de movimento e de acordo com o capacidade de entendimento da criança conforme o

²² Considerando que estávamos ainda na 4ª aula, iniciando um processo orientado para a educação da criança que se movimenta. A partir da sétima aula, que aqui não consta, percebemos que as crianças começaram cada vez mais a calar-se para ouvir, a falar e a participar das situações de movimento, principalmente, daquelas que foram desenvolvidas em grupo.

contexto em que ela vive. À medida em que crianças e professor se conhecem e das relações que se estabelecem nas interações sociais, tanto o professor como as crianças desenvolvem estruturas e competências que as habilitam a participar em ações cooperativas e comunicativas na construção da aula de Educação Física.

Podemos dizer que através da prática pedagógica orientada neste trabalho conseguimos oferecer condições a cada criança de participar da aula, expressando opiniões, desejos e necessidades, discutindo/negociando e auxiliando responsabilmente na construção das aulas. Desta forma compreendemos ser possível, através das aulas de Educação Física que utilizam procedimentos pedagógicos semelhantes aos desenvolvidos neste trabalho, permitir e possibilitar o desenvolvimento de competências para lidar com expectativas e exigências pessoais e sociais contraditórias que se fazem presentes em contextos sociais, como por exemplo nas aulas de Educação Física escolar.

6 Bibliografia:

BAECKER, I. M. **Identitätsförderung im Bewegungsunterricht brasilianischer Grundschulen.** Tese de Doutorado, Universidade de Hamburgo. Alemanha, 1996a.

—. **A Concepção da Interação Social em Aulas de Educação Física.** Projeto de Pesquisa, CEFD - UFSM, 1996b (Encaminhado ao CNPq e PROLICEN).

BERG, H. C. **Auf der Suche nach demokratie-förderlichen Bildungsprozessen.** In: *Annäherungen, Versuche, Betrachtungen : Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis.* In: Sportpädagogik Sonderheft, o J, 62-66.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias - Uma Introdução ao Estudo de Psicologia.** São Paulo : Saraiva, 1996.

CIAMPA, A. da C. **Identidade.** In: CODO, W/LANE, S. T. M. (Orgs). *Psicologia Social, o homem em movimento.* São Paulo : Brasiliense, 1985.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo : Cortez, 1992.

DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física - uma antologia.** Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985.

DIETRICH, K./LANDAU. G. **Sportpädagogik.** Reinbek: Rowohlt, 1990.

GOELLNER, S. V. **O Método Francês e a Educação Física na Escola.** UFRGS - Porto Alegre, 1992 (Dissertação de Mestrado)

HABERMAS, J. **Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus.** Frankfurt/M., 1982.

HILDEBRANDT, R./LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo : Loyola, 1990.

SOARES, C. L. **O Pensamento Médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930.** Pontífice Universidade Católica : São Paulo, 1990 (Dissertação de Mestrado)

—. **Sobre METODOLOGIA: Cultura, Ciência e Técnica.** In: *Revista Brasileira do esporte.* 16(1994) 1, 24-28.

Endereços:

Sânia de Carla Barasuol

Professor Braga nº 79 apto 45 - Santa Maria, RS - CEP 97015-530

Flávio Castagna de Freitas

Val Paraíso nº 135 Bairro São José - Santa Maria, RS

Ingrid Marianne Baecker

Rua: Tamanday, 525/401 - Santa Maria, RS - CEP:97060-540 - Tel. 055-2215746

Luciana Marotto Homrich

Olavo Bilac nº 409 - Santa Maria, RS - CEP 97015-440 - Tel. 055-2217307

Cinara Valency Enéas Mürmann

Dr. Pantaleão 587/412 - Santa Maria,RS

GTT.4.24. AS CONSEQÜÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA CONCEPÇÃO DO ENSINO DE AULAS ABERTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

Carlos Luiz Cardoso*

Resumo: Esta proposta de pesquisa, tenta resgatar, a partir de dados empíricos/hermenêuticos, coletados nos mais diversos locais/instituições e eventos didático-científicos brasileiros, a história, os relatos e as experiências realizadas, e em desenvolvimento, da concepção de ensino aberto na Educação Física escolar. São aproximadamente quase 15 (quinze) anos, desde o início de novos debates e reflexão na Educação Física brasileira. Um período reflexivo e criativo. Período esse que conta com a construção e solidificação da "Concepção de Aulas Abertas no Ensino da Educação Física" escolar brasileira. Momento decisivo para o processo de construção de novas metodologias e práticas pedagógicas. Elas surgem dos mais diversos veios teóricos, mas têm, todas elas, a intenção de se solidificar e avançar na solução dos problemas didático-pedagógicos, formando profissionais e divulgando suas experiências no Brasil.

1 - IDÉIAS (INICIAIS) QUE PODEM "ABRIR" O TEMA

Em 1982 deu-se início a um Convênio Brasil-CNPQ/Alemanha-DAAD, o qual envolvia a Universidade Federal de Santa Maria/RS., como sede do projeto, no sentido de envolver professores/pesquisadores alemães, da área de Educação Física, para, num período de seis (6) anos, trocar experiências e construir possibilidades e alternativas na prática da Educação Física e do Esporte.

Nesse período acima citado, a referida Universidade Brasileira teve a oportunidade de contar com três (3) professores/pesquisadores, da então RFA-República Federativa Alemã, sendo que a cada um deles cabia um período de dois (2) anos, para desenvolver seus projetos.

Na primeira etapa contamos com a presença do Professor/Pesquisador Jürgen Dieckert, com contribuições nas atividades práticas do então Esporte para Todos (EPT). Nesse período de 1980/1983 o referido professor orientou dissertações, no recém criado curso de Mestrado da UFSM, como também, em colaboração com outros colegas escreveu um livro sobre a referida área do EPT e traduziu para o português algumas edições como Esporte de Lazer; tarefa e chance para todos, Ginástica Olímpica; exercícios progressivos e metódicos, e Elementos e Princípios da Educação Física; uma antologia. Todos esses volumes editados pela Editora Livro Técnico, do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o referido professor é Coordenador das áreas de Fundamentação e Prática da Educação Física, em forma de Coleção, na referida editora.

Na segunda etapa (1983/1984), contamos com a presença do Professor Dietmar Kleine, com contribuições na área da Psicologia do Esporte, tendo orientado algumas dissertações de mestrado como também participou de congressos, seminários e cursos de Psicologia do Esporte, da Educação Física e do Treinamento Esportivo.

Já na terceira etapa do convênio (1985/1986), vem ao Brasil o Professor Reiner Hildebrandt, que tem contribuições e propostas alternativas para a Pedagogia do Esporte e da Educação Física. É nessa área, então, que não só o curso de mestrado da UFSM, como também o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco-Recife (que mais adiante vamos esclarecer), avança em direção à solidificação e construção do projeto formulado pelo referido professor, que denomina-se a concepção aberta no ensino da Educação Física.

* Professor Ms. do Departamento de Recreação e Prática Desportiva-RPD do Centro de Desportos-CDS da UFSC-Florianópolis/SC.

Ainda na Alemanha, o professor Reiner Hildebrandt, juntamente com seu colega alemão Ralf Laging e outros colaboradores, haviam produzido um texto a este respeito, e com a vinda ao Brasil, edita, no ano de 1986, o livro *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*, pela mesma editora anteriormente citada (Livro Técnico), contando com a colaboração do Professor Jürgen Dieckert na coordenação do texto.

Durante sua permanência na UFSM, orientou algumas dissertações, que procuravam dar sustentação ao projeto didático-pedagógico, que tanto a Educação Física necessitava naquele momento. Estes trabalhos giravam em torno da necessidade de conhecermos, por um lado, o mundo de movimento dentro e fora da Educação Física Escolar, e, por outro, quais seriam as dificuldades e obstáculos que os Cursos de Educação Física no Brasil, estariam criando, através da formação de seus professores (principalmente no estágio/práticas pedagógicas), pois não vinham proporcionando e nem perspectivando momentos reflexivos para a nova Educação Física que iniciava seus primeiros debates pedagógicos. Dessa forma, estas dissertações tinham como objetivo, dar “o pontapé inicial”, no Brasil, à estruturação, solidificação e divulgação da proposta alternativa

2 - A PRODUÇÃO BRASILEIRA

O resultado dessa produção acadêmica, e também de outros professores, resulta num livro, intitulado “Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas”, publicado em 1991, pela Editora Livro Técnico, e que contou com a colaboração, do então já constituído “Grupo de Trabalho Pedagógico-UFPE-UFSM”. Mas é antes dessa data que o referido Grupo se constitui, pois o Professor Reiner Hildebrandt, que no período de 1985/1986 (durante o convênio), vinculado à UFSM, participava de eventos (Congressos, Seminários e Simpósios) que os profissionais da área organizavam no Brasil. Dessa forma percorreu o país, divulgando e debatendo seu projeto de Educação Física e Esporte: instigando e aproximando profissionais que concebiam nessa proposta, um ponto de vista mais próximo de suas reflexões e “angústias” didático-pedagógicas.

De volta à Alemanha, no final de 1986, não terminava aí seu contato acadêmico conosco e se dava origem a vindas menos longas ao Brasil, para ministrar cursos de curta duração e fazer palestras e participar de debates. Nesses eventos, continua o professor, agora com mais profundidade e conhecimento da realidade brasileira, a apresentar temáticas que na época não haviam sido desenvolvidas ainda. É nesse momento, fruto desses debates, que surgem artigos de outros profissionais, acadêmicos e colegas, nas mais diversas revistas especializadas da área da Educação Física, argumentando princípios filosóficos, referências teóricas e experiências práticas, somando-se aos trabalhos de pesquisa, artigos, livros e resenhas, já publicados. De modo que a “Concepção de Aulas Abertas” no Brasil, já havia se estabelecido, não só como um projeto alternativo mas também como uma prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

3 - OS LOCAIS E TIPOS DE PRODUÇÃO

Voltando um pouco mais ao período de permanência do referido professor no Brasil, e, em seguida, a continuação de contatos menos longos, proporcionado por cursos, palestras e conferências, ressaltamos que alguns locais tornaram-se pontos de referência no debate e construção dessa proposta alternativa para a Educação Física Escolar. A princípio destacamos a Instituição que deu origem ao convênio citado inicialmente (UFSM-Santa Maria/RS) e por conseguinte a Instituição que permitiu e abriu espaços político-pedagógicos (UFPE-Recife/PE) de intervenção da nova proposta alternativa de prática pedagógica, através de cursos, palestras, seminários e orientações de monografias em Curso de Especialização.

Outros locais, além dos acima citados, se formam: um em Maringá (Universidade Estadual de Maringá-UEM), por onde passou o referido professor mas que também conta com

profissionais que tiveram contato, durante o curso de Mestrado na UFSM, com a proposta alternativa da concepção de aulas abertas; outro em Florianópolis (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC), que também conta com profissionais que tiveram seus primeiros contatos didático-pedagógicos, durante o curso de Mestrado na UFSM, com a referida concepção alternativa; outro ainda, onde, a partir de um curso de Especialização em Educação Física Escolar, na Universidade Federal de Alagoas (Macció), originou “laços” didático-pedagógicos que ainda permanecem ativos. Dessa forma, estes locais, hoje, podem ser citados de modo que não é nossa intenção menosprezar outros que porventura estejam engajados no processo de descristalizar idéias “antigas” e construir novos projetos alternativos para a Educação Física Escolar.

É a partir dessas colocações, que intencionamos coletar dados que tenham sido produzidos ao longo do referido período, com o intuito de dar características didático-pedagógicas ao projeto inicialmente proposto a partir de 1985. As conseqüências que essa concepção (metodologia) produziu no seio do debate pedagógico do Esporte e da Educação Física, pode ter sido, juntamente com outras propostas que vieram a se somar no confronto com a pedagogia “tradicional”, um momento em que nossa área mais produziu e se aproximou, construindo propostas novas, rejeitando outras e formando ao mesmo tempo, um espaço acadêmico reflexivo que há muito desejávamos que acontecesse. De modo que esse espaço, por si só, já justifica uma análise mais criteriosa, no sentido de perceber com mais clareza as influências e conseqüências de uma nova prática pedagógica nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras.

4 - AS NOVAS PROPOSTAS

Em relação às novas propostas didático-pedagógicas, podemos destacar alguns aspectos, com a ajuda de CASTELLANI FILHO (1996), quando de uma palestra ocorrida no III Seminário Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

Quadro 1 - QUANTO À METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

NÃO PROPOSITIVAS NÃO SISTEMATIZADAS	PROPOSITIVAS NÃO SISTEMATIZADAS	PROPOSITIVAS SISTEMATIZADAS
FENOMENOLOGIA Corporeidade Elaborações de: - Silvino Santin - Wagner W. Moreira	DESENVOLVIMENTISTA Elaborações de: - Go Tani et. al.	APTIDÃO FÍSICA Tradicional Elaborações de: - Vários
SOCIOLÓGICA Elaborações de: - Mauro Betti	CONSTRUTIVISTA Eclética Elaborações de: - João Batista Freire	CRÍTICO-SUPERADORA Elaborações de: - Coletivo de Autores (Em construção da Síntese Provisória)
CULTURAL Elaborações de: - Jocimar Daolio (Em construção)	ED. FÍSICA “PLURAL” Elaborações de: - Jocimar Daolio (Em construção)	CRÍTICO EMANCIPATÓRIA Elaborações de: - Elenor Kunz (Em construção)
	ENSINO AULAS ABERTAS Elaborações de: - Reiner Hildebrandt - Grupo Trabalho Pedagógico	
	CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA Elaborações de:	

FONTE: III Sem. Municipal de Educação, da Pref. Mun. de Fpolis., SC., em julho/1996.

O autor destaca então, num quadro ilustrativo, uma panorâmica do atual debate e produção teórico-prática das atuais propostas didático-pedagógicas para a Educação Física Escolar no Brasil, o qual reproduzimos acima.

São aproximadamente quase 15 (quinze) anos, desde o início de novos debates e reflexões na Educação Física brasileira. Um período mais reflexivo e criativo. Período esse que conta com a construção e solidificação da "concepção de aulas abertas na Educação Física Escolar". Momento decisivo para o processo de construção de novas metodologias e práticas pedagógicas. Elas surgem dos mais diversos veios teóricos, mas têm, todas elas, a intenção de se solidificar e avançar na solução dos problemas didático-pedagógicos. É assim que surge a "concepção de aulas abertas", com a objetivo de *intervir na realidade didático-metodológica da Educação Física Escolar brasileira.*

5 - A COLETA DE DADOS

A partir destas intenções, a pesquisa empírico/hermenêutica, coletaria dados documentais, construindo desta forma uma estratégia de ação, abrangendo alguns itens que abaixo passaremos a destacar:

1-Análise de currículos de cursos, verificando os conteúdos das ementas, programas, planos de ensino e bibliografias;

2-Análise de relatórios de estágios supervisionados, junto às experiências dos acadêmicos na prática de ensino;

3-Análise dos Programas Institucionais de Capacitação Docente, de Redes Estaduais e Municipais;

4-Análise de produções científicas, como monografias de conclusão de curso (TCC), monografias de cursos de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado;

5-Realização de contatos/entrevistas com professores de determinadas regiões do país, pertencentes a Universidades, Escolas Estaduais e Municipais (públicas e privadas);

6-Análise de Programas (bibliografias) de Concursos Públicos de Redes Estaduais e Municipais, na área da Educação Física;

7-Análise em Anais de Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, Conferências e outros similares;

8-Análise de artigos, resenhas, pontos de vista, resumos de pesquisa e outros, em revistas especializadas na área da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

Várias seriam as possibilidades de se realizar um trabalho de pesquisa dando um enfoque desta natureza. Justifica-se, dessa forma, resgatar as propostas didático-pedagógicas que estariam em atividade nestes locais, ou pontos de referência citados anteriormente. Contamos já com alguns dados iniciais mostrando que nestes locais realizam-se trabalhos de assessoria técnico-metodológica junto às Secretarias de Educação, haja vista o projeto da Prefeitura Municipal de Florianópolis com formação de professores, através de Grupos de Estudos, abrangendo o Ensino Fundamental das escolas daquele município.

Existe também um Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF, trabalhando no Centro de Desportos da UFSC, e que desenvolve seus projetos e intervenções junto à formação de alunos (futuros profissionais e professores). Estas intervenções abrangem os cursos de Graduação (Licenciatura-Educação Física), Especialização(Pós-Graduação em Educação Física Escolar) e Mestrado (Área de Concentração em Teoria e Prática da Educação Física).

Já no que diz respeito ao Nordeste do Brasil (mais precisamente na UFPE-Recife), contamos com um Grupo de Professores desta Instituição que contribuiu no debate do currículo em Educação Física, elaborando uma proposta para a escola pública desse estado, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco. Também na UFAL (Maceió), existem trabalhos com ligação à área de lazer e formação de profissionais nessa área.

No norte do Paraná (UEM-Maringá), contamos com um projeto de elaboração e editoração da Revista de Educação Física da UEM, que tem como objetivo divulgar a nível nacional os trabalhos realizados nesta comunidade acadêmica. Ali encontramos vários trabalhos de pesquisa e extensão universitária tendo como tema central a “concepção de aulas abertas”. Resultado este, de intervenções na realidade escolar do ensino fundamental, médio e universitário.

No que diz respeito ao Grupo de Trabalho Pedagógico da UFSM, que deu origem e sustentação inicial à proposta da “concepção aberta no ensino da Educação Física”, destacamos que muitos dos componentes já não se encontram no local, até porque o período de estudos se encerrou, fazendo com que voltassem às suas Instituições de origem. O que não confirma a inexistência de algum projeto de trabalho com estas características de intervenção didático-pedagógico, tanto nas escolas de ensino fundamental e médio como na formação acadêmica nos cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.

Desta forma, nos propomos a investigar, estes locais de destaque, como também outros que possam surgir, no sentido de reconstruir o verdadeiro espaço político-pedagógico que essa Concepção de Ensino se encarrega de desenvolver, através dos professores identificados com ela, consolidando-se, formando profissionais e divulgando suas experiências no Brasil.

6 - Bibliografia:

- CASTELLANI FILHO, Lino. 1996. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **III Seminário Municipal de Educação. Florianópolis, julho.**
- COLETIVO DE AUTORES. 1992. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo, Cortez. 118p. Coleção Magistério II Grau. Série Formação do Professor.
- CUNHA, Manoel Sérgio Vieira e. 1989. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana ?** 104p. Campinas, Papyrus. Coleção Corpo e Motricidade.
- DE MARCO, Ademir (Org.). 1995. **Pensando a educação motora.** 172p. Campinas, Papyrus. Coleção corpo e motricidade
- DIECKERT, Jürgen et. al. 1985. **Elementos e princípios da Educação Física;** Trad. Sonhilde von der Heide. 78p. RJ, Livro Técnico. Coleção Educação Física. Série Fundamentação. v.7.
- DIECKERT, Jürgen (Org.). 1984. **Esporte de lazer; tarefa e chance para todos.** Trad. Maria Lenk. 184p. RJ, Livro Técnico. Coleção Educação Física. Série Fundamentação. v.3.
- DIECKERT, Jürgen et. al. 1981. **Ginástica olímpica; exercícios progressivos e metódicos.** Trad. Nazareth Buttgerreit et. al. 266p. RJ, Livro Técnico. Col. Ed. Física. Série Prática. v.5.
- FREIRE, João Batista. 1991. **De corpo e alma; o discurso da motricidade.** 153p. São Paulo, Summus. Col. Novas Buscas em Educação. v.40.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. 1991. **Visão didática da Educação Física; análises críticas e exemplos práticos.** Rio de Janeiro, Livro Técnico. 113p. Coleção Ed. Física. Série Fundamentação. v.11. Org. Carlos Luiz Cardoso.
- HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf et. al. 1986. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Trad. Sonhilde von der Heide. Rio de Janeiro, Livro Técnico. 142p. Coleção Educação Física. Série Fundamentação, v.10.
- KUNZ, Elenor. 1994. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 152p. Ijuí, Unijui.
- _____. 1991. **Educação Física; ensino & mudanças.** Ijuí, Unijui.
- SANTIN, Silvino. 1987. **Educação Física;** 125p. Ijuí, Unijui. Col. ensaios: pol. e filosofia. v.2.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

1989. Contribuição ao debate do currículo em Educação Física; uma proposta para a Escola Pública. 35p. Recife, Sec. de Ed. de Pernambuco. Coord. Micheli O. Escobar.

TANI, Go et. al. 1988. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. SP, EPU.

Endereço: Caixa Postal 5105 - Campus - Trindade - 88.040-970 - Florianópolis/SC -

FONE: 048-331.9366 - **FAX:** 331.9927.

GTT.4.25. A EXPRESSÃO DO MOVIMENTO CULTURAL “MANGUE BEAT” NA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS E JOVENS NA KIDLINK HOUSE DE PERNAMBUCO - PROJETO EXPRESSÃO

Daniela Bastos*

Resumo: O presente relato apresenta os pontos principais da experiência da Oficina de Dança desenvolvida no Projeto Expressão - Kidlink House Espaço Ciência - Pernambuco. A problemática do estudo girou em torno da expressão do Movimento Cultural “Mangue Beat” e o entendimento de crianças e jovens a respeito desta temática expressa através da dança. A metodologia de ensino está baseada na perspectiva crítico-superadora (COLETIVO, 1992), e os procedimentos de pesquisa para coleta e análise de dados baseou-se na etnografia escolar (ANDRE, 1995). Os resultados estão sendo sistematizados e apresentados em uma Homepage <http://ciencia.eciencia.pe.gov.br/~kidlink> e representam um esforço coletivo de professores/alunos/monitores de produção e socialização de conhecimento em novos espaços, com novos tempos e novas situações de aprendizagem, onde privilegiamos da Expressão Corporal à Expressão Computacional - pesquisa em sites da Internet e diálogos em rede - IRC.

*Acadêmica do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Membro pesquisadora do LOEDEFE - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte - UFPE

Endereço: Rua Cel. Alfredo Duarte, Nº 511, Afogados Recife - PE CEP : 50830-380
Fone: (081) 428-3869 - E - MAIL : bastos@netpe.com.br.

GTT.4.26. A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LAZER: REDISCUTINDO LUDICAMENTE UMA PEDAGOGIA DA ANIMAÇÃO

Grupo de Pesquisa da Disciplina “O Lúdico e a Educação”,
da FEF-UNICAMP. Primeiro semestre de 1997

Resumo: A partir das palavras “centrais”, lúdico, criança, lazer, escola, o Prof. Nelson Carvalho Marcellino apresentou, como tese de doutorado, posteriormente transformada em livro, não um “manual de atividades recreativas”, mas um estudo sobre uma “alternativa educacional que leve em conta a relação de interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo” (1990:18). Recorrendo a autores, como Johann Huizinga, Roger Caillois, Florestan Fernandes, George Snyders, Dalmo de Abreu Dallari, Edmir Perrotti, Rubem Alves e vários outros, preocupados com essa categoria especial do ser, porque claramente delimitada em tempo de existência, que é a criança que fomos todos nós, o autor elabora uma argumentação que nos conduz a questionar de modo analítico ao invés de aceitar de maneira conformista, as idéias prontas sobre a educação, o lazer, a recreação e o lúdico.

Grupo de estudos, de pesquisa e de experimentação, formado por alunos do mestrado e do doutorado da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, FEF-UNICAMP, Campinas, São Paulo

Endereço: Faculdade de Educação Física Estadual de Campinas, FEF-UNICAMP

GTT.4.27. A CRIANÇA E O ESPORTE: ANÁLISE DOS ASPÉCTOS MOTIVACIONAIS

Márcia Alvares de Oliveira Monteiro

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos motivacionais que envolvem crianças no contexto esportivo, ou que podem afastá-las do mesmo. Esta pesquisa é caracterizada como bibliográfica, abordando temas tão complexos e difíceis de definir como: criança e esporte. Não deixando despercebido os fatores que influenciam direta e indiretamente a presença ou ausência da criança nas atividades esportivas (motivação), como: família, amigos, técnico, entre outros. Pode-se concluir que, a motivação depende muito da maneira que é trabalhado com a criança os fatores intrínsecos e extrínsecos advindos da prática esportiva, para que esses tragam experiências positivas e enriquecedoras às mesmas, tornando o esporte não uma preocupação, mas um instrumento real de formação.

Endereço: Av. Juvenal Lamartine, 978 Aptº 603 Bloco D - Tirol - Natal-RN
CEP:59022-020 - Fone: (084) 211-2628

GTT.4.28. TENTATIVA DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM BUSCA DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marina Pereira Padula Guimarães*
Silvânia Aparecida de Freitas **

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma tentativa de sistematização dos conteúdos da Educação Física na Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP). O estudo refere-se a um planejamento construído coletivamente em 1995 e implantado à partir de 1996. De acordo com dados levantados em pesquisa e de suas próprias inquietações com relação a sua prática pedagógica, o grupo de professores propõe um planejamento que não tem a pretensão de ser um modelo, mas objetiva a apropriação de conhecimentos relativos a alguns elementos da cultura corporal pelos alunos da ETFOP.

* Professora de Educação Física da ETFOP, especialização em Educação Física Escolar.

** Professora de Educação Física da ETFOP, especialização em Psicopedagogia.

Endereço: Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bauxita - Ouro Preto/MG 35400-000
Fone: (031) 559- 2177 - **Fax:** (031) 559 - 2136 - **E-mail:** etfop@fumsoft.softex.br

GTT.4.29“VIAJANDO” NO PROJETO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Marcelo de Brito*

Resumo: O presente artigo trata de uma experiência que vem se realizando junto a disciplina Didática de Educação Física na UnB, que consiste na realização por parte dos alunos, de um projeto de ação profissional contextualizada. Esta experiência tem sido até o momento muito promissora, indicando ser uma contundente forma de estreitamento com processo dialético e da relação teoria e prática.

* Especialista em Educação Física e Desporto escolar, Mestrando concluinte em Educação e Prof. junto a Faculdade de Educação Física da UnB.

Endereço: Universidade de Brasília, Campus Universitário Norte, Faculdade de Educação Física, Brasília-D.F. - CEP: 70910-090 Fone: 3482251/2252

GTT.4.30. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PRIMEIRO GRAU MAIOR NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ.*

José Robson Soares Rocha**

Resumo: *Vivenciando o meio das Escolas Públicas de Maceió, tenho percebido alguns problemas que fazem com que a Educação Física não tenha por parte da comunidade escolar a sua devida valorização. A diversificação de conteúdos, a ausência de uma metodologia consensual e a secundarização do aluno (aliado as habituais faltas de condições de trabalho), são os problemas mais graves. Dessa forma, o presente trabalho objetiva resgatar, no contexto da Escola pública, a valorização da Educação Física e o respeito a figura do professor de Educação Física, conseqüentemente valorizando o aluno, sujeito da sua própria história. Constatei junto ao estudo piloto, que os professores não priorizam a questão da cidadania em suas aulas, justificando-se precariamente pela falta de materiais didáticos industrializados, dando a entender que os alunos só podem ser vistos como sujeitos se estiverem de posse de bolas e implementos oficiais.*

* Projeto de pesquisa apresentado à Universidade Gama Filho como requisito a obtenção do título de Especialista em Fundamentos Sócio - Culturais da Educação Física, Esporte e lazer.

** Prof. ° Esp. Da Secretaria Municipal e Cultura de Maceió e Prof. ° Auxiliar da Escola de Ciências Médicas de Alagoas.

Endereço: Conjunto José da Silva Peixoto, Quadra 04, Rua - "E", n.º 81 Bairro - Jacintinho, Maceió - Alagoas. Telefone: (082) 320-3392 / 972-1229 - Cep: 57041-120

GTT.31. AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE PROFESSORES-ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo Victor da Rosa*

Resumo: *Abordei neste trabalho as relações existentes entre professores-alunos, considerando os determinantes que influenciam o estabelecimento da intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, fizemos uma pesquisa bibliográfica, procurando fundamentar teoricamente o tema analisado. Destacou-se neste estudo os seguintes itens: a relação teórico-pedagógicas e a sua visão na relação professores-alunos; o vínculo de dependência dos alunos para com os professores; a questão de um ensino dialógico e grupal. Finalizando o trabalho, apresentamos algumas abordagens existentes na Educação Física e as suas visões na relação professores-alunos no processo ensino-aprendizagem.*

* Bolsista do Grupo PET-CAPES do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: PET - Educação Física - CDS - UFSC - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - CEP - 88040-900 - Fone: 048 331 82 33

GTT.32. 10 ANOS DE TEMAS SOBRE ENSINO NO CBCE*

Kátia Danailof**

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar as mudanças sociais ocorridas nas concepções de ensino de Educação Física nas décadas de 80 e 90. Para que isto fosse possível, optamos por analisar os artigos que tematizam o ensino a partir da RBCE, por compreendê-la como registro sistemático da produção científica da época. Assim, tendo como eixo a idéia de transformação social presente nos artigos sobre ensino, procuraremos reconhecer as características comuns e divergentes existentes entre os artigos, as quais se modificam com o amadurecimento das discussões caracterizando, dessa forma, o período de transição pelo qual a Educação Física passa.

*Tema que está sendo desenvolvido para o trabalho de monografia de final de curso sob orientação da Professora Carmen Lúcia Soares.

**Aluna de graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Participa do Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento coordenado pelo Professor Jocimar Daolio. Bolsa de iniciação científica (Pibic/Cnpq) que teve como objetivo a análise do ensino do Voleibol na escola, sob orientação dos Professores Wagner Wei Moreira e Jocimar Daolio.

Endereço: Rua Cel. Roxo Moreira, 1474 - Cidade Universitária - Campinas - SP
CEP: 13.083 - 592

GTT.4.33. COMPARAÇÃO DA PRECISÃO DO CHUTE ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA ESPECIALIZADA EM FUTEBOL E ALUNOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO, DE GOIÂNIA - GO.

Guillermo de Ávila Gonçalves*1

Hélder Melo*2

Marco Aurélio de Rezende Cruz*3

Ricardo Vilela Borges*4

Resumo: Sabendo-se que o futebol é o esporte Nº 1 no Brasil, esta investigação teve por objetivo determinar se há diferença na precisão da habilidade chutar, quando comparamos crianças que fazem aulas em escolinhas especializadas em futebol e crianças que praticam apenas a Educação Física curricular normal de suas escolas de primeiro grau. De acordo com a aplicação da Estatística F, a média de acertos (precisão) dos alunos da escola de futebol (2,36; em um valor que oscila de zero a quatro) foi significativamente superior à média dos alunos de Educação Física escolar (1,83). Esse resultado pode ser explicado pelos seguintes argumentos, ambos encontrados na escolinha de futebol: em primeiro lugar, a intensidade e frequência dos exercícios, e em segundo lugar, o aprofundamento da aprendizagem.

*1 - Mestre em Ciências do Esporte - EEF/UFMG. Professor da Universidade Católica de Goiás, da Escola Técnica Federal de Goiás e Diretor da Escola Futebol Arte.

*2 - Graduado em Educação Física (ESEFEGO). Professor do SESI/GO.

*3 - Graduado em Educação Física (ESEFEGO). Professor da Escola Futebol Arte.

Endereços:

Guillermo de Ávila Gonçalves - Av. João Leite, 42, Setor Santa Genoveva. Goiânia-GO. CEP 74672-020. Fone: (062) 2041707.

Hêlder Melo - Av. A, 60, Apto 808-B. Vila Cel. Cosme. Goiânia-GO CEP 74635-020 Fone: (062) 2619636

Marco Aurélio de Rezende Cruz - Rua 139, Condomínio Alfa e Beta, Bloco 11, Apto 401, Setor Marista. CEP 74170-150. Fone: (062) 2417729.

Ricardo Vilela Borges - Av. A, 60, Apto 808-B. Vila Cel. Cosme. Goiânia-GO CEP 74635-020 Fone: (062) 2619636

GTT.34. DÍDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ÚLTIMA AULA

Augusto Cesar Rios Leiro*

Resumo: O presente trabalho constitui em parte da proposta do grupo de professores do núcleo de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Visando atualizar a reflexão em torno didática e tomando como referência teórica principal, as contribuições de CANDAU (1994), na sua tentativa de "superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental". A proposta busca compreender a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, assegurando a teoria e a prática na formação do professor, articulando o trato específico das diversas licenciaturas através da metodologia do ensino e experiências na sala e quadra de aula. Desse modo, a discussão em torno da Prática Pedagógica, consiste em um determinado espaço e tempo histórico, em uma tarefa coletiva do conjunto dos sujeitos da Escola.

*Professor do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia e Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Endereço: Rua Raul Leite (vila verde)ed. Morus, ap. 704.

Vila Laura - Salvador/Ba. Cep. 40 180 010.

GTT.5.1. TEORIA E PRÁTICA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Iara Regina Damiani de Oliveira*

Resumo: Este estudo está se constituindo em uma sub-unidade de análise da pesquisa "a discussão pedagógica nos cursos de Educação Física do Estado de Santa Catarina e suas proposições para o âmbito escolar". Ele tem por objetivo contribuir para o debate crítico que diz respeito a esta relação (possível?!) teoria e prática, principalmente pela trajetória histórica, política, social, educacional em nossa área de conhecimento. Para o desenvolvimento deste estudo, especificamente, elaborou-se inicialmente um questionário que está sendo respondido por professores e acadêmicos dos sete cursos de formação do nosso Estado, versando sobre quatro eixos a saber: a relação teoria e prática e a universidade; a relação teoria e prática e o currículo; a relação teoria e prática nas disciplinas/aulas e a relação teoria e prática como unidade (possível?!). Neste texto, apresentarei as idéias iniciais do eixo a relação teoria e prática e o currículo.

INTRODUÇÃO

O percentual de 60% dedicados às disciplinas da área do Conhecimento Técnico e 20% às disciplinas dos Conhecimentos Filosófico, do Ser Humano e da Sociedade, estabelecidos aos currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física (Res. 003/CEF/87), nos remete a uma reflexão crítica sobre a formação do professor. Mesmo considerando que a opção da formação pode recair para licenciatura e/ou bacharelado, é imprescindível que ocorra, neste processo, uma discussão pedagógica. Para tanto, nossa intenção com esta pesquisa será a de priorizar esta discussão às disciplinas remetidas aos cursos de licenciatura.

Retornando ao percentual acima descrito, merece uma devida atenção esta área do Conhecimento Técnico, desenvolvida nos cursos de forma reducionista, necessitando redimensionar sua compreensão, o que não significa abolir do seu caráter as preocupações de ordem, também, pedagógica. A reflexão teórica, no plano das teorias do conhecimento, presente nas disciplinas "técnicas", requer uma dada consistência para que a teoria não caia no abstracionismo. Teoria e prática além de estabelecerem uma relação mútua, são auto-exigentes numa práxis social/histórica, como tal vinculada sempre de novo à teoria que a faz práxis reflexiva. E a reflexão, por sua vez, não pode desvincular-se das condições que a possibilitam, de modo muito próprio, não pode desvincular-se de seus esteios empíricos, que são os seus sujeitos reais (MARQUES, 1992, p. 11).

Portanto, quando falamos em discussão pedagógica, não estamos querendo reduzi-la aos aspectos de conteúdo e forma, mas estamos compreendendo a relação dialética que existe entre educação-pedagogia e professor, que precisa fazer-se e refazer-se de contínuo nas práticas da educação, nos conceitos que possibilitam o professor a pensar e entender os fatos sócio-educacionais, organizando-os e conduzindo-os na busca de um entendimento crítico desses (conceitos). É uma orientação da prática educativa ajustada com o pensamento crítico sobre a educação e sociedade (MARQUES, 1992).

No plano das práticas (docentes) cotidianas, em continuidade ao pensamento do autor acima, as crises e insatisfações abalam as expectativas de normalidade no mundo da (educação) vida e respectivas certezas, problematizando as seguridades e familiaridades, abrindo os olhos para o que não era visto, provocando novas maneiras de encarar os fatos, novos enfoques e novos comportamentos. Mesmo reconhecendo o debate nacional acerca do novo currículo, colocando os

* Mestre em Educação Física/Centro de Desportos/UFSC

desafios teóricos e os problemas de ordem prática e indicando rumos e possíveis soluções frente às peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados, as discussões amplas e as experiências localizadas de que temos conhecimento, precisam sempre de consistente embasamento teórico e mais ousadas decisões no terreno da prática real concreta.

Não basta fazer uma transformação curricular no “discurso”, se na maioria das vezes as “práticas” são conservadoras ou reformistas. Não basta denunciar as injustiças sociais e o autoritarismo do sistema educacional, por ex. Não basta anunciar a importância da ação organizada. É necessário para tudo isto e muito mais, além da competência técnica, uma ação política, um querer político claramente delineado para superação e avanços destas situações. É necessário também, o comprometimento em instâncias organizativas. Assim, unir-se-á o teórico e o prático, o discurso e a ação (MAZZILLI, 1995).

Neste contexto surgem depoimentos de acadêmicos, ora queixando-se da insuficiência de disciplinas pedagógicas no currículo, dificultando uma atuação docente mais qualificada, ora denominando-as de supérfluas, de perfunctórias, frente a escassez de embasamento e distanciamento do real, bem como de professores, apontando que em suas situações concretas de trabalho, acabam por reproduzir os conhecimentos adquiridos, sem saber contrapor com outras propostas, apesar de efetuarem uma leitura crítica ou “discursiva-crítica” aos modelos pedagógicos vigentes.

Como numa proposta curricular se objetiva, também, instrumentalizar, subsidiar o(a) acadêmico(a) afim de que ele(a) participe na e da sociedade, algumas competências devem ser levadas em conta pelo conjunto dos professores, quando do desenvolvimento de suas ações docentes. SAVIANI (1994) adota duas: competência TÉCNICA, enquanto ‘dotação’ de ferramentas que envolve o “com que” educar - os meios e competência POLÍTICA, enquanto ‘dotação’ direcionada para a participação social, envolvendo o “porque” e “para que” educar - os fins. Acrescentaria, nesta linha de raciocínio, outras duas: competência COMUNICATIVA, enquanto ‘dotação’ direcionada para o diálogo, para a linguagem, envolvendo o “como” educar - a relação e a competência HUMANA, enquanto ‘dotação’ direcionada para a pessoa, envolvendo o “a quem” ou “para quem” educar - o objetivo.

Procurarei investigar, também, a manifestação destas competências na atuação do professor universitário em nosso Estado, através da análise de seu discurso, dos conteúdos propostos e trabalhados na sua disciplina, afim de observar contradições, relações, imbricações numa mesma função, que é a educativa. Entendendo que a questão não deva recair na dissociação de uma contra outra, porém avançar em caminhos que a extrapolem.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICO E O CURRÍCULO

A distribuição das disciplinas nas grades curriculares apontam para uma compreensão divisionista desta relação, ou seja, primeiramente se absorve todo um conjunto de conhecimentos que darão suporte a uma aplicabilidade posterior, que acaba se traduzindo no estágio ou na prática de ensino, que está alocada no final da grade. Assim, primeiro eu conheço e depois eu aplico este conhecimento. Neste pensar, teoria é um conjunto de conhecimentos, de saberes e prática é um conjunto de atividades aplicativas. Temos, portanto, disciplinas de ordem teórica e disciplinas de ordem prática. Frente a esta distribuição, questiono: é possível a compreensão de teoria e prática enquanto prática social ou uma maneira de ser, um modo de vida em sociedade?. Considerando que o currículo não é somente um elenco de disciplinas, mas um conjunto de metas, princípios, objetivos que buscam formar um profissional, e que neste estão envolvidos o corpo docente, discente, servidores, pais (sociedade), entre outros, é mister que neste conjunto esta relação seja sempre trabalhada. Daí, uma tarefa que exige competência técnica e política de cada um dos professores. Mesmo que haja, inicialmente, necessidade de uma carga mais “teórica”, com exigência de estudos, de fundamentação, em uma dada disciplina, por

exemplo, para conhecer a fundo modos de conceber a realidade, as produções, os conflitos, para amadurecer posições através de elaboração própria, é preciso que neste período, seja oportunizada uma iniciação “prática”, com vivências, experiências que fomentem, como exemplo, o confronto com esta(s) realidade(s). Entretanto, concordando com DEMO (1991), prática não é somente observar, passar perto, mas a junção do fazer com o teorizar o fazer e, neste mesmo raciocínio, a prática de ensino ou o estágio não pode ser compreendido como algo que realiza-se após.

Mudar matérias, disciplinas, aumentar ou reduzir carga horária, fixar áreas de formação, aproximar estruturalmente formação pedagógica e formação específica, não modificará em nada a atual situação, se estas alterações não forem consequência e decorrência de uma Filosofia da Educação (...) e de uma prática pedagógica coerente por parte de todos os professores envolvidos com as Licenciaturas. Mais uma vez estaremos mudando o formal, não o essencial. (RIBEIRO, 1985, p.5)

Apesar desta citação remeter à currículos já extintos, como no caso da Educação Física, ela, mesmo assim, se faz presente no atual, pois eles refletem as contradições da sociedade, mas, o comprometimento social ainda é fragilizado. A falta de identidade própria e a subordinação histórica (da Educação Física), ao “sistema” faz com que este descompromisso se efetive a nível didático-pedagógico e que professores e acadêmicos/alunos percebam a educação como algo que existe abstrativamente, sem maiores vinculações com os problemas político-sociais.

Antes de pensarmos em formar profissionais do ensino, é preciso que saibamos que modelos sociais iremos transmitir, que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema?

(GADOTTI, 1984, p.140)

Desta forma, a ausência de uma visão sócio-política nos cursos de formação profissional, afeta aos acadêmicos que não têm a devida noção da importância do seu trabalho como instrumento de transformação. Não privilegiar esta dimensão social, implica em não instrumentalizar para o ato de ler a realidade, de entendê-la para superá-la. Neste sentido, deixamos de nos comprometer com a nossa prática (práxis) e passamos a tomar partido da classe dominante/hegemônica.

É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação. Mas existem ainda, entre nós, educadores que preferem esconder-se atrás da pseudociência ou da burocracia para não se posicionar. (...) A seu modo eles exercem sua dimensão social cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos. (Ibid, p. 143)

Referências Bibliográficas:

- BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 003, de julho de 1987**, Brasília, DF.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo, Cortez, 1991
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação...** São Paulo: Cortez, 1984
- MARQUES, Mário O.. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso**. 3ª ed., Piracicaba, SP, Ed. Unimep, 1995.
- RIBEIRO, Liane B. M. As licenciaturas no contexto da universidade. In: **Seminário Estadual das Licenciaturas sobre a formação do educador**, 20-21, Jun., Caxias do Sul, 1985

SAVIANI, Nercida. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP, Autores Associados, 1994.

Endereço: Departamento de Metodologia Desportiva/ Centro de Desportos/UFSC
Cep 88040-900 Trindade - Florianópolis/SC - Fone: (048) 3319980 - E-mail: iaara@cds.ufsc.br

GTT.5.2. PORQUE DEVEMOS ESTUDAR HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO?

Victor Andrade de Melo *

Resumo: Porque temos que estudar história em um curso de graduação em Educação Física? É possível que esta pergunta já tenha sido diversas vezes pronunciada entre os estudantes e professores dos diversos cursos superiores ligados à formação do professor de Educação Física. Afinal, em que o estudo da história estaria a contribuir na formação profissional? Haveria realmente espaço e necessidade de uma disciplina específica para estudos desta natureza? Esta breve reflexão objetiva, a partir de uma determinada compreensão de formação profissional, argumentar sobre a importância dessa disciplina e desses estudos para os estudantes de graduação em Educação Física. Ao final, aponto que um novo papel e compreensão da disciplina História da Educação Física e do Esporte vai estar diretamente ligada a necessidade de romper as barreiras com a História/historiografia e somente é possível plenamente dentro de uma concepção diferenciada de formação profissional.

Porque *temos* que estudar história¹ em um curso de graduação em Educação Física? É possível que esta pergunta já tenha sido diversas vezes pronunciada entre os estudantes e professores dos diversos cursos superiores ligados à formação do professor de Educação Física espalhados pelo Brasil. Afinal, em que o estudo da história estaria a contribuir na formação do futuro professor? Haveria realmente espaço e necessidade de uma disciplina específica para estudos desta natureza? Esta breve reflexão, surgida no decorrer de minhas recentes experiências enquanto pesquisador na área de História da Educação Física e do Esporte, objetiva, a partir de uma determinada compreensão de formação profissional, argumentar sobre a importância dessa disciplina e desses estudos para os estudantes de graduação e professores de Educação Física.

Alguns argumentos podem ser levantados na tentativa de entender o que está em torno do questionamento inicial e de uma possível desvalorização da História nos cursos de graduação em Educação Física. Poderíamos, por exemplo, levantar o problema da afinidade da área de conhecimento. Argumentaria-se que aqueles que vêm cursar a graduação em Educação Física normalmente não se identificariam com disciplinas ligadas às ciências humanas, estando suas preferências voltadas às ciências exatas e biológicas. Poderia-se também sugerir que significativa parte das faculdades/institutos de Educação Física estão ligados a centros/departamentos da área biomédica e que normalmente os vestibulares para ingresso em tais faculdades/institutos privilegiariam disciplinas como a Física, a Química e a Biologia. Este seria um caminho bastante perigoso. Correríamos o risco de referendar uma visão pautada no senso comum, partindo de um antigo estereótipo de aluno que vem buscar os cursos superiores de Educação Física e desconsiderando algumas importantes mudanças na formação do professor e no perfil do estudante da área, pronunciadamente perceptíveis nos últimos 10/15 anos.

Um outro caminho nos parece mais interessante, até por privilegiar discussões mais diretamente relacionadas ao assunto central deste texto. Os questionamentos iniciais, indubitavelmente, expressam um certo desconforto e refletem uma impressão geral de dúvida. E de fato este não tem sido um assunto discutido prioritariamente: porque existem disciplinas diretamente ligadas à História em cursos de graduação em Educação Física?

*. Mestre em Educação Física; Doutorando em Educação Física - Universidade Gama Filho.

¹. Neste texto sempre que utilizarmos o termo *História*, com inicial maiúscula, estaremos nos referindo a uma disciplina, a um campo de estudo. Já *história*, com inicial minúscula, quer significar os acontecimentos históricos estudados pela disciplina História.

Ao observarmos, por exemplo, os trabalhos constantes nas coletâneas dos quatro encontros nacionais já realizados especificamente para discutir a História da Educação Física e do Esporte, percebemos que bem poucos trabalhos expressam tal preocupação. Na verdade, somente uma mesa redonda realizada no primeiro destes Encontros se aproximou desta discussão. A falta de discussões desta natureza não contribui, inclusive, no estímulo à busca de iniciativas ligadas ao *redimensionamento do ensino da disciplina*, além de corroborar com as inexactidões no que se refere à sua existência na estrutura curricular.

Basta ver, por exemplo, que o ensino da História nos cursos de Educação Física, embora existam louváveis exceções, ainda tem se resumido a apresentação dos chamados '*conteúdos clássicos*'. Apresenta-se uma série de nomes e fatos eleitos como relevantes, enquadrados no interior de períodos consagrados tradicionalmente e importados da História Geral (Grécia Antiga, Roma, Idade Média etc.), a partir de uma ausente, confusa ou não consciente compreensão historiográfica.

Isto não parece ser verdadeiro somente na realidade nacional. Roberta J. Park (1992) afirma que nos Estados Unidos, onde o estudo da História da Educação Física e do Esporte já está bastante avançado, os professores de Educação Física que se envolvem com a docência de disciplinas ligadas a esta sub-área de estudo não têm demonstrado conhecimentos metodológicos adequados. Park afirma ainda que tais professores acabam recebendo menores cobranças para melhoria de seus cursos, já que grande parte dos alunos está mais interessada em disciplinas ligadas a área biomédica. Esta situação se propaga por gerações, sem que a História venha a ser devidamente valorizada.

Enfim, os avanços recentes das pesquisas históricas na área ainda não parecem ter contagiado o contexto geral do ensino da História nos cursos de graduação, nem tão pouco estimulado profusos debates acerca de seu espaço e 'utilidade'. Tal espaço, então, tem se mantido simplesmente pela força da tradição. Isto é, pois sempre existiram disciplinas ligadas ao ensino da história nos diversos cursos de formação profissional na Educação Física brasileira no decorrer do tempo.

Ao observarmos um pouco da história desses cursos de formação, veremos que antes mesmo da efetivação do primeiro curso, em propostas que não passaram de projetos, já se pensava em uma disciplina específica para discutir os aspectos históricos da Educação Física e dos esportes (MELO, 1995). Vamos tomar aqui um exemplo significativo: a situação da grade curricular na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)².

Desde sua criação, em 1939, foi dedicada uma cadeira ao estudo da história. Compreendendo o contexto das disciplinas nesta Escola, podemos levantar o provável espaço, identificar o possível *status* e inferir sobre o significado daquela cadeira no âmbito da formação profissional na ENEFD.

Com a aprovação do regimento interno, em 1941, ficava referendada uma distinção clara entre *cadeiras teóricas*, onde se situava a cadeira de História, e *cadeiras práticas*. Deve-se observar que os professores das cadeiras teóricas deviam atender a algumas exigências dispensadas para os das cadeiras práticas. Além de terem nível superior, a grande parte das cadeiras teóricas somente poderia ser ocupadas por médicos.

É interessante ressaltar que um prestígio diferenciado era destinado às cadeiras, gozando de maior prestígio as cadeiras teóricas, destacadamente as médicas³. Assim, a cadeira de

² Esta Escola não foi a primeira na área, mas teve uma importância fundamental, inclusive por ser a primeira ligada a uma universidade (a Universidade do Brasil). Além disso serviu de modelo para as outras escolas de Educação Física já existentes e para aquelas a serem criadas. Maiores informações podem ser obtidas no estudo de Victor Andrade de Melo (1996a).

³ Aquelas em que compulsoriamente os professores deviam ser médicos. Maiores informações podem ser obtidas no estudo de Melo (*ibid.*).

'História e Organização da Educação Física e Desportos' ocupava um lugar e gozava de um prestígio intermediário, já que embora fosse teórica, era não-médica⁴.

Independente da flagrante dicotomização teoria-prática, as disciplinas tinham em comum o fato de serem orientadas diretamente para a formação de um profissional inicialmente considerado mais como um técnico do que como um professor (FARIA JÚNIOR, 1987). As disciplinas estavam preocupadas em apresentar verdadeiros modelos de atuação, que tivessem utilidade operacional técnica direta. A partir desta compreensão, é possível inferir que o prestígio da cadeira de História reduzia-se, por ser considerada de uma *utilidade prática menor*.

É provável que reflexos desta situação ainda sejam notáveis. Qual é a *aplicabilidade* da História da Educação Física/Esportes? Aquele aluno que se interessar mais diretamente pela atuação escolar, vai procurar e encontrar em cadeiras ligadas à pedagogia indicadores para uma *aplicação prática* melhor. Aqueles que se interessarem pelo treinamento desportivo podem encontrar na Fisiologia, na Biomecânica, entre outras, caminhos para uma *prática efetiva*. Mas afinal, e a História? Qual sua contribuição para a *prática*?

Tal entendimento não pode de forma alguma estar desvinculado da compreensão do contexto da formação. Significativamente, o desenvolvimento da formação profissional na Educação Física brasileira foi pautada por este tipo de *preocupação prática*. E, mesmo que de maneira diferenciada, tal *preocupação* ainda persiste, embora existam consideráveis reflexões e movimentos contrários. Sem dúvida, esta concepção é uma das responsáveis por relegar à História uma restrita função e responsabilidade.

Isto é, se acharmos que a formação e a preparação profissional em nível superior tem o único intuito de dar fórmulas fechadas, soluções lineares, modelos de atuação a serem seguidos inquestionavelmente, a História tem realmente uma duvidável validade e relevância. Dentro desta perspectiva, suas funções se restringiriam à mera informação despreziosa, um objeto de curiosidade ou a distorcidamente justificar o presente.

Assim, não fica difícil compreender o desconforto existente. Desenvolve-se um imaginário em torno da disciplina, plenamente referendado pelo contexto da formação, que acaba por a relacionar a algo enfadonho (*'porque tenho que decorar tantas datas e nomes'*), completamente fora do contexto do curso (*'eu não estou fazendo Educação Física para estudar história'*) e sem sentido por não ter *aplicabilidade prática* (*'eu nunca vou usar essas coisas quando estiver trabalhando'*).

Veja bem que não estamos a dizer que a *prática* não é importante, mas sim que a *graduação* deve preparar para a *atuação profissional* não através de fórmulas e modelos fechados. A *graduação* deve dar condições, por meio de uma preparação teórica aprofundada, para que o aluno possa recriar constantemente sua atuação, a partir da compreensão da realidade que o cerca, dos valores em jogo, das especificidades da atuação e das possibilidades de que pode dispor para alcance de seus objetivos. A *graduação* estaria preocupada em preparar o aluno para pensar/repensar sua atuação, entendendo que há a necessidade de uma compreensão teórica por trás de toda atuação, que nunca é só prática, mais indissociadamente teórico-prática.

Existiria, nesta compreensão, um outro sentido para a História da Educação Física e do Esporte. A História, talvez das disciplinas mais teóricas do currículo, encontraria uma original possibilidade de contribuição, obviamente não mais podendo ser abordada segundo os ultrapassados padrões que ainda prevalecem. Perceba-se, logo, que estas reflexões introdutórias não são 'pura perda de tempo', mas o aproveitamento de um espaço que permite que seja possível compreender historicamente os problemas. Que permite que passemos algumas páginas

⁴. Observo que embora o professor da cadeira não fosse obrigatoriamente médico, existiram médicos que a ocuparam. Seu primeiro professor, inclusive, foi o médico Aluísio Acioli.

discutindo as injunções históricas de nosso questionamento inicial e central: mas afinal, porque devemos estudar a História da Educação Física e do Esporte?

Pensamos que não seja possível responder adequadamente esta pergunta se não nos reportarmos aos domínios do campo de conhecimento da historiografia e da teoria da História. Como inspiração teórica para buscar a resposta, optamos por selecionar uma afirmação de Karl Marx. Ao utilizar este autor, não estamos fazendo uso de suas palavras somente para ressaltar seu sentido político/ideológico ou somente considerando o aspecto geral de sua contribuição para o desenvolvimento da História. Suas palavras também são utilizadas na medida que podem contribuir para a reflexão sobre alguns possíveis significados, sentidos, enfim, 'utilidades' do estudo da História.

Afirma Marx (1974):

"Os homens fazem sua própria história, mas não fazem como querem, não a fazem sob a circunstância de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado" (p.17).

Parece-nos que um primeiro apontamento a ser levantado estaria ligado à efetiva atuação do homem na construção do mundo que o cerca, na transformação de sua sociedade. De fato, quando falamos em História, estamos a falar da história dos homens e de suas construções sociais, da sua atuação na sociedade. A História nos ajuda a entender que o homem tem/teve uma ação concreta: o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tão pouco estava escrito em um 'livro dos destinos'. Todos, querendo/sabendo ou não, fazemos parte da história. Ao mesmo tempo somos e fazemos história.

Mas isto não significa que tenhamos todas as possibilidades de fazermos a história da forma que desejamos e imaginamos. Existe uma série de barreiras, impedimentos, condicionantes sociais que muitas vezes nos impedem de plenamente seguir um caminho traçado. Dentro da prática social se apresentam outros caminhos, em um processo cotidiano do qual nem sempre tomamos consciência profunda. Parece que aí percebemos um segundo apontamento nas palavras de Marx: o passado também estabelece condicionantes. Condições a que temos de nos reportar no presente, situações construídas no decorrer do tempo. Assim, todos temos um passado que de alguma maneira influencia diretamente em nossas ações presentes. E o estudo da história nos ajuda a entender melhor essas condições que nos cercam, as possíveis injunções do passado no presente.

Com isto não estamos a afirmar que exista uma relação linear e simplista de causa-conseqüência a ser desvendada. Muito pelo contrário, devemos tomar cuidado com esta compreensão. O presente não é a soma dos passados, guarda suas especificidades, seus próprios condicionamentos, que possivelmente só vamos poder entender melhor, pelo menos historicamente, em algum momento futuro. É inegável que o presente e o passado guardam uma relação, mas a História só está habilitada a 'lançar luz', auxiliar junto com outras disciplinas (Sociologia, Antropologia etc.) à busca de uma compreensão maior, sem a pretensão de estabelecer 'verdades absolutas/inquestionáveis'.

A História, enfim, tem uma contribuição original. O fato de buscarmos uma crítica do presente através do conhecimento histórico não significa, todavia, que *a priori* ela deva se submeter às compreensões ideológicas. A História tem um caminho para contribuir na compreensão da sociedade que se diferencia (e deve se diferenciar), embora não se negue a dialogar, de outros campos do conhecimento.

E qual seria então a relação da História com o futuro? Seria possível 'planejar o futuro' a partir do exercício histórico? Se o estudo do passado guarda uma relação relativa com o presente, mais relativa ainda é sua relação com o futuro. O máximo que podemos fazer a partir do estudo histórico é levantar algumas tendências, apresentar algumas possibilidades, 'lançar uma luz ainda

mais ténue', mas de forma alguma afirmar, em um exercício irresponsável de futurologia, a exatidão dos acontecimentos futuros.

Algumas 'utilidades' ainda merecem ser destacadas. Uma delas é a contribuição para o estudo da sociedade a partir do exemplo efetivo que vem tentando dar de interdisciplinaridade e *rompimento dos rígidos limites epistemológicos*. Entre as ciências sociais, a História tem se apresentado entre as que mais tem procurado o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia (hoje um diálogo menor) e a Antropologia e a Lingüística (hoje muito fértil, delineando o que tem sido chamado de *História Cultural*)⁵.

Não pode também ser descartada sua contribuição no conhecer e manter das tradições que se estabeleceram. Por si só, o patrimônio construído por nossos antepassados merece ser resguardado, inclusive pelo impacto que ocasiona na memória da sociedade. Além de sua contribuição, por sua própria natureza, no desenvolvimento e estímulo de forças transformadoras e questionadoras das estruturas sociais.

Gostaria ainda discutir uma última questão, a meu ver de grande importância. Haveria diferenças significativas entre a Educação Física e o esporte para que suas histórias fossem estudadas separadamente? Ou ambos objetos poderiam ser estudados em uma única abordagem? Tais discussões ainda não foram procedidas entre os estudiosos brasileiros, que invariavelmente tem preferido utilizar o termo História da Educação Física e do Esporte. Internacionalmente, entretanto, esta tem sido uma questão que tem merecido bastante cuidado.

Park (*op.cit.*), por exemplo, trabalha com o termo História do Esporte, não resumindo, contudo, tal compreensão às práticas esportivas, incluindo a Educação Física e mesmo outras manifestações da cultura corporal:

"Eu quero deixar claro de início que considero História do Esporte uma categoria/expressão que inclui, no mínimo, lutas atléticas, atividades de recreação, e Educação Física..." (p.96).

Já na Grã-Bretanha, as discussões parecem caminhar em sentido diferenciado. Os historiadores britânicos tem em grande parte criticado a carência de um rigor maior na definição do que pode ou não ser considerado como esporte⁶(HILL, 1996).

Nos alinhamos mais com esta última posição. Compreendemos que Educação Física e esporte são objetos diversos que vão solicitar caminhos metodológicos e preocupações teóricas diferenciadas. Seus compromissos e sua construção têm sentidos diferenciados. Vejamos um pouco da história da História da Educação Física e da história da História do Esporte para entender melhor tal assertiva.

Podemos pensar o desenvolvimento dos estudos históricos na Educação Física brasileira em três fases distintas. A primeira fase é marcada pelo caráter embrionário de desenvolvimento dos estudos. Uma segunda fase é marcada pelo início de uma produção e preocupação maior com os estudos históricos, tanto nos aspectos qualitativos quanto nos quantitativos. A terceira fase é marcada pela busca do redimensionamento das características dos estudos históricos⁷. Independente das diferenças entre os trabalhos nas respectivas fases, o compromisso de todos os pesquisadores que abordaram a História da Educação Física estava ligado a necessidade de diretamente entender a Educação Física e/ou justificar algumas sugestões de modificações.

Já no que se refere a História dos Esportes, desde o século passado e início deste século podemos identificar estudos, normalmente desenvolvidos fora dos circuitos acadêmicos

⁵. Essas discussões podem ser melhor compreendidas nos estudos de Peter Burke (1991, 1992); Jacques Le Goff (1990) e Lyhn Hunt (1992).

⁶. Maiores informações podem ser obtidas no estudo Melo (1996b).

⁷. Maiores informações podem ser obtidas no estudo de Melo (1995).

tradicionais. Tais estudos eram costumazmente escritos por antigos praticantes e/ou apaixonados pelos determinados esportes, muitas vezes jornalistas que acompanharam de perto o desenvolvimento da modalidade. Exemplos disto são os livros de E.P. (1893) e Thomaz Rabello (1901), sobre o turfe, e o livro de Alberto B. Mendonça (1909), sobre história dos esportes náuticos.

Mesmo na obra dos autores ligados à História da Educação Física, principalmente os da segunda fase, os aspectos históricos dos esportes já dividiam espaço com os ligados à Educação Física. Com certeza, isto é um reflexo do crescimento da importância do esporte no âmbito da Educação Física e origem da confusão conceitual no que se refere ao estudo da História dos dois objetos.

Embora no Brasil a História do Esporte não tenha um espaço tão significativo como tem em outros países, como na Inglaterra (HILL, *op.cit.*), estes estudos tem uma preocupação significativamente diferenciada dos estudos de História da Educação Física. Sua preocupação básica não é, nem foi, entender o esporte em si. Antes era simplesmente guardar informações sobre os esportes. Hoje fundamentalmente utilizar o esporte como objeto importante para entender a sociedade. Na verdade, grande parte dos estudos recentes ligados à História do Esporte são relacionados ao futebol, provavelmente devido a dimensão que ocupa na cultura brasileira. A título de exemplificação, citamos os trabalhos de Joel Rufino dos Santos (1981), Waldenir Caldas (1990) e César C. Gordon Júnior (1995).

A despeito da relativa diversidade, defendemos que as disciplinas, discussões e os encontros específicos continuem a ser dedicados tanto a História da Educação Física, quanto a História do Esporte, inclusive para que possamos entender melhor as relações que historicamente se estabeleceram entre os objetos. Devemos, contudo, ressaltar as diferenças necessárias nas abordagens a serem realizadas.

Enfim, os pesquisadores da História da Educação Física/Esportes têm procurado, e precisam continuar procurando, uma especificidade para sua atuação, uma definição de seu espaço, uma competência que venha a abolir a compreensão de que todo amontoado de datas e fatos, colocados em qualquer momento, pode ser chamado de estudo histórico. É preciso tomar também cuidado com uma pretensa abordagem crítica que venha a se coadunar com uma perspectiva linear causa-consequência ou a permitir que inferências *a priori* ideológicas obliterem a especificidade de sua contribuição. É preciso, enfim, ocupar um lugar no âmbito dos estudos históricos⁸.

Assim, os estudos históricos terão uma possibilidade maior de contribuir efetivamente com a Educação Física brasileira, permitindo interpretações de seus processos e caminhos no decorrer do tempo, lançando luz nas discussões contemporâneas, e, diriam alguns, até mesmo contribuindo no perspectivizar do futuro. Mas isso de forma alguma significa que a História se presta a conceder lições de moral, a buscar heróis ou bandidos ou a programar o futuro e se constituir em uma verdade 'absoluta/inquestionável'.

Bem possivelmente, se os professores da disciplina incorporarem esta nova forma de pensar, aliada com estratégias pedagógicas adequadas, seu ensino se tornará mais agradável e sua importância mais reconhecida no contexto dos cursos de graduação em Educação Física.

Referências Bibliográficas:

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

CALDAS, Waldenyr. *Memória do futebol brasileiro*. Ibrasa, São Paulo, 1990.

E.P. *Crônicas do turf fluminense*. Rio de Janeiro: s.n., 1893.

⁸. Maiores informações sobre estas propostas no Brasil podem ser encontradas no estudo de Melo (1996c)

- ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, 1, 1993. Campinas. *Coletâneas*. Campinas: Unicamp, 1993.
- ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2, 1994. Ponta Grossa. *Coletâneas*. Ponta Grossa: UEPG, 1994.
- _____, 3, 1995. Curitiba. *Coletâneas*. Curitiba: UFPR, 1995.
- _____, 4, 1996. Belo Horizonte. *Coletâneas*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de; FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de (orgs.). *Fundamentos pedagógicos da Educação Física -2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. P. 15-33.
- GORDON JÚNIOR, César C. História Social dos negros no futebol brasileiro. *Pesquisa de campo*, n.2, p.71-90, 1995.
- HILL, Jeffrey. British Sports History: a post modern future? *Journal of Sport History*, v.23, n.1, p.1-19, 1996.
- HUNT, Lyhn. *Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Edunicamp, 1990.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MELO, Victor Andrade de. História da História da Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v. 16, n.2. p.134-138, jan./1995.
- _____. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos - uma possível história*. Campinas: Unicamp, 1996a. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Encontros Nacionais e o 'movimento' da História da Educação Física/Esporte no Brasil - perspectivas internacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, Belo Horizonte, 1996b. *Coletâneas*. p. 393-402.
- _____. Reflexão sobre a História da Educação Física no Brasil - uma abordagem historiográfica. *Movimento*, Porto Alegre, ano III, n.4, p.41-48. 1996c.
- MENDONÇA, Alberto B. *História do sport náutico no Brazil*. Rio de Janeiro: s.n., 1909.
- PARK, Roberta J. Sport History in the 1990s: Prospects and problems. In: SAFRIT, Margaret J.; ECKERT, Helen M. *The cutting edge in Physical Education and exercise science research*. Champaign: Human Kinetics, 1992.
- RABELLO, Thomaz. *História do Turf no Brazil*. Rio de Janeiro: Leuzinger, 1901.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *História política do futebol brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Endereço: Rua Carlos de Vasconcelos, 148/708 - Tijuca - Rio de Janeiro -RJ.Cep: 20521-050.

GTT.5.3. BIOMECÂNICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Hajime Takeuchi Nozaki*

Resumo: O objetivo do presente estudo é descrever uma prática pedagógica, em relação à biomecânica, para a graduação em educação física, que tentou redimensionar a inserção daquela disciplina, procurando assimilar as críticas em relação à fuga do objeto da educação física e da exacerbação da abordagem no esporte de rendimento. Para tal, o estudo inicia apresentando as bases teóricas que nortearam a experiência pedagógica, para depois descrever as ações centralizadas em dois momentos: o da disciplina e o da pesquisa em Biomecânica. Como resultados pode-se identificar possíveis formas de construção da biomecânica no curso de graduação em educação física. O estudo está agora em uma segunda fase, que se configurará em um trabalho de campo, a partir de entrevistas com ex-alunos da disciplina, no intuito de avaliar o alcance das propostas pedagógicas.

A biomecânica como possível corpo de conhecimento para a educação física tem sido, contemporaneamente, alvo de críticas (NOZAKI, 1996; SILVA, NOZAKI, 1996). Tais críticas remontam à pequena inserção da biomecânica como suporte teórico para a prática pedagógica. Levando-se em conta que a biomecânica possui como alicerce teórico a física clássica, como também o caráter tecnicista em que se consolidou (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991), os principais problemas no que tangem à identificação com a educação física estão na aproximação das discussões em torno da física, abandonando o movimento humano, tal como a eleição do esporte de rendimento para as suas investigações.

Desta feita, quando lançamos um olhar para a questão da formação de professores, torna-se um obstáculo legitimar a biomecânica no âmbito da graduação em educação física, visto que aquela deveria ocupar-se em compor o conhecimento necessário para a prática pedagógica.

O objetivo do presente estudo é descrever uma prática pedagógica, em relação à biomecânica, para a graduação em educação física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1994 e 1995. A partir desta descrição, intenta-se mostrar que tal prática buscou um redimensionamento da inserção da biomecânica na educação física, procurando assimilar as críticas a essa relação.

Para tal, a descrição será dividida em dois aspectos estritamente relacionados: a) as aulas de Biomecânica; b) a pesquisa em Biomecânica. Tal divisão foi escolhida simplesmente para facilitar a apresentação, visto que tanto o processo didático das aulas, quanto as pesquisas, mantêm em si uma relação inseparável e de mútua troca. Isto porque tanto as aulas de Biomecânica, quanto as suas investigações no âmbito do curso de graduação em educação física, buscaram contribuir com a base teórica necessária para a futura prática pedagógica do professor.

1. Perspectiva do trabalho pedagógico

Antes de iniciar a apresentação da experiência pedagógica¹ da Biomecânica, apresentar-se-á, em breves linhas, a perspectiva com que foi elaborada tal experiência, no sentido de tornar clara a intenção que norteou o trabalho realizado.

* Mestrando em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor substituto da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹ Chamo de experiência pedagógica ao conjunto de ações que envolveu a minha atuação como professor de um curso de formação de professores de educação física, não unicamente, mas com ênfase na ações em torno da disciplina Biomecânica.

A desconsideração dos problemas epistemológicos que envolvem a biomecânica, quando esta é ministrada enquanto disciplina de um curso de graduação, ou ainda a nível de suas pesquisas, faz com que permaneça mantendo em seu seio contradições, responsáveis pelo caráter estático e hegemônico, no que diz respeito às suas bases tecnicistas e descontextualizadas em relação à educação física. Assim, transmitir os conteúdos e metodologias, replicando estudos legitimados como sendo os da biomecânica, sem, contudo, processar um tratamento crítico no sentido de sua contribuição para diferente concepção de mundo e de educação física, por si só já revela uma tomada de posição, qual seja, a de continuar conservando aquele quadro de relações.

Para uma melhor defesa desta afirmação, poder-se-ia retomar o conceito de currículo oculto, de Michael Apple (1982), quando nos chama a atenção para a existência de suposições tácitas, valores que são transmitidos de forma velada a partir dos conteúdos disciplinares, tratando de elaborar uma legitimação ideológica, geralmente aliada ao pensamento epistemológico dominante.

A percepção de que a produção de conhecimento é monolítica, ou seja, consensual em relação aos seus pressupostos, objetivos, metodologias e outros elementos do paradigma, não permite visualizar que a ciência não é apenas uma área de conhecimento que se desenvolve através de uma particular lógica interna, contudo que esta é formada essencialmente por grupos de indivíduos que necessariamente possuem posturas científicas diferenciadas, quando não antagônicas. Essa tese, de cunho historicista, parece estar de acordo com a defesa de Pierre Bourdieu (*In*: ORTIZ, 1983) de que o campo científico é determinado pela comunidade científica, e que não existe apenas uma ciência, porém a ciência oficial, cuja a tese é aceita pela comunidade, o que não implica na inexistência de teses discordantes.

Portanto, para uma reconstrução epistemológica da biomecânica no seio da educação física, uma etapa necessária é o do evidenciamento das contradições dessa relação, assim como a tentativa de tomada de uma outra abordagem, que tente superar os contrastes apontados. Além disso, tal evidenciamento mantém em si uma proposta orgânica de construção de uma educação física voltada para a crítica social. Sendo assim, mais do que apontar simplesmente uma alternativa para a biomecânica, esta se inseriu em um contexto mais amplo, coadunante à perspectiva de formação de um professor que pudesse visualizar contradições sociais, e se engajasse, também, na construção de uma nova realidade social.

Segue-se, dessa forma, o evidenciamento das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da disciplina Biomecânica e das pesquisas junto à graduação, que tentaram se desvencilhar do domínio da física e do esporte de rendimento, contextualizando, assim, aquela disciplina à determinada orientação da educação física.

2. As aulas de Biomecânica

A disciplina Biomecânica, ministrada em um semestre, contou com turmas de aproximadamente 30 a 40 alunos, geralmente situados no terceiro período do curso de graduação em educação física². Assim, ao final de dois anos, a experiência pedagógica atingiu quatro turmas, duas por ano. Foram dadas duas aulas semanais, com duração de duas horas cada, perfazendo um total de 60 horas/aula.

O desafio inicial estava na organização de um conteúdo programático que não reproduzisse as abordagens encontradas nos principais livros didáticos (FRACAROLLI, 1981; HAY, 1981; HAY, REID, 1985; WIRHED, 1986; SETTINERI, 1988; HALL, 1993), que se concentram nas discussões da biomecânica dos segmentos corporais e da abordagem didática da

² A disciplina Biomecânica era oferecida para os alunos do terceiro período. Não obstante, haviam alunos de períodos mais avançados, que optaram por cursar tal disciplina mais à frente, ou ainda que remanesceram de outras turmas.

física clássica. Tal abordagem, além de repetitiva, orienta para a discussão nos limites da física clássica.

Assim, o conteúdo programático tratou os conceitos cinemáticos angulares e lineares de forma conjunta, dando o mesmo procedimento para os conceitos cinéticos. Ao invés de apresentar os segmentos corporais isoladamente, buscou abordá-los no conjunto dos conceitos biomecânicos discutidos, dando também uma breve passagem pela mecânica articular e muscular. Com isso, diminuiu-se o tempo gasto com exposições em sala de aula, e de repetições dos conceitos tratados. Assim, após uma aula conceitual, seguiu-se a inclusão de aulas de campo³ com conteúdos da educação física⁴, no intuito do estudo dos fundamentos biomecânicos neles contidos.

O objetivo daquelas aulas era relacionar a biomecânica aos conteúdos tratados na educação física, contrapondo-se à fragmentação epistemológica. Desta feita, o intuito estava em aproximar ao máximo o objeto da biomecânica à explicação de gestos comumente encontrados em situações didático/pedagógicas, onde o futuro professor pudesse se orientar em sua prática. A falsa dicotomia existente entre teoria e prática mereceu ser repensada a partir daquelas aulas. A biomecânica não foi tratada simplesmente como disciplina teórica, no sentido positivista, mas tentou orientar-se na unidade teoria-prática, conhecida também como praxis (VAZQUEZ, 1977).

Também com a intenção de aproximar as discussões ao âmbito da educação física, foram solicitados, trabalhos que, através do desenvolvimento dos conceitos da biomecânica, eram aliados a situações que envolviam tanto os conteúdos relacionados à educação física, como outros de ordem mais geral, relacionados ao movimento corporal. Nesses trabalhos, o esforço teórico dos alunos era estimulado no sentido de, não apenas relembrar os conceitos biomecânicos discutidos, mas fundamentalmente, conseguir aplicá-los no contexto da educação física.

Trabalhando nesta perspectiva, cada vez mais, objetivou-se o afastamento da centralização da discussão da física clássica, em seus moldes tradicionais. A descontextualização do objeto da biomecânica para o corpo rígido, encontrada nos seus livros didáticos, a partir da preocupação em fixar conceitos físicos, tal como a supervalorização da linguagem matematizante como atributo de cientificidade (SILVA, NOZAKI, *op.cit.*) foram combatidos na medida em que o ensino dos conceitos biomecânicos voltou-se prioritariamente à explicação qualitativa do movimento humano, pertinente às atividades desenvolvidas na educação física.

Como outro empenho no sentido da despriorização da quantificação do movimento, pode-se apontar a inclusão da análise qualitativa como unidade didática da disciplina. A importância desta metodologia recai em dois pontos. O primeiro está no combate aos aspectos metodológicos dominantes na biomecânica, provenientes do estatuto de cientificidade herdado pela física clássica. Já um segundo aspecto, refere-se ao fato de que, no caso da prática pedagógica do professor, é mais acentuada a possibilidade de utilização da análise qualitativa, já que a quantitativa requer instrumentação, ambiente e situação específicos para sua realização. Desta forma, a análise qualitativa enquanto referencial para a didática das aulas de educação física foi priorizada.

³ Não utilizarei o termo aula prática para não sugerir a dicotomia entre teoria e prática, ou entre aulas teóricas e aulas práticas. No entendimento do trabalho pedagógico descrito, a aula de campo continha elementos teóricos que embasavam a prática das atividades. Assim sendo, não vejo razão para denominá-la, simplesmente, de aula prática.

⁴ O termo 'conteúdos da educação física' é bastante controverso na medida em que a educação física carece de consenso no que diz respeito ao seu objeto. No entanto, não foi objetivo do estudo definir/problematizar quais seriam tais conteúdos. Também nas aulas de Biomecânica essa discussão não obteve foco central. Sendo assim, chamo de 'conteúdos da educação física' aqueles pertinentes à cultura corporal, ou ainda, outros sugeridos por alunos em seu entendimento do que viria a compor tal corpo de conteúdos.

Além da tentativa de contextualização da biomecânica por meio da aproximação de sua discussão aos conteúdos afeitos à educação física, existiu outra intencionalidade, aquela voltada para a despriorização do esporte de rendimento. Neste ponto, tentou-se retirar o esporte de rendimento como alvo das análises biomecânicas, trabalhando o esporte em seu aspecto de construção inicial dos movimentos, com ênfase no processo ensino/aprendizagem. Ao invés de direcionar as discussões para a melhoria da performance no sentido do ganho mínimo de segundos e centímetros importantes para o esporte de alto nível, procurou-se priorizar a interpretação, via biomecânica, de gestos esportivos, no sentido de sua correção pedagógica.

A contraposição ao caráter tecnicista aliada ao esporte de rendimento fez-se também por meio de discussão em turma, estudando a consolidação histórica e política de implantação da biomecânica no Brasil, por meio de leitura de texto referente às correntes filosóficas na educação física (GHIRALDELLI JÚNIOR, *op.cit.*). Neste ponto, discutiu-se a influência do conteúdo esportivo para a biomecânica, inclusive questionando o significativo e preponderante número de exemplos esportivos nos trabalhos entregues pelos alunos. Questionou-se, por outro lado, a possibilidade de inserção da biomecânica em outra perspectiva que não fosse a competitivista. O deslocamento do foco esportivo também foi tentado, no sentido ampliar as possibilidades dentro da educação física. Assim, foram abordados outros conteúdos tais como o da ginástica, jogos e atividades da educação física para o primeiro segmento.

Em relação à interação pedagógica entre professor e turma, foi escolhida como base para metodologia didática o diálogo. Tal escolha deveu-se ao fato de que, conforme ressalta Paulo Freire (1983), o diálogo como metodologia se mostra mais coerente com a educação baseada na percepção de que o mundo mantém-se em constante transformação. Assim, era a partir do conhecimento prévio dos alunos, seja de conceitos já tratados pela biomecânica, seja de situações comumente encontradas na educação física, que se estabeleciam os parâmetros para a apresentação e discussão de novos conteúdos, tentando estabelecer uma aprendizagem significativa, nos termos de Freire (*op.cit.*). Além das aulas, havia duas avaliações do andamento da disciplina, uma em forma de questionário, em seu final, para visualizá-la em sua totalidade, e outra, no meio, em forma de debate com a turma, com o intuito de avaliá-la em seu andamento, e dentro das possibilidades, proceder modificações no sentido de sua melhora.

O tratamento dialógico com os alunos teve a intenção de desmistificar a idéia de que o professor teria respostas para todas as questões, dando um caráter mais horizontal para a relação aluno/professor. No âmbito da própria concepção de ciência, tal base foi de suma importância também para demonstrar que a biomecânica não possuía respostas para todas as questões em educação física que a afligiam, que estas se encontravam em processo construtivo. Desta feita, também procurou-se atribuir à biomecânica não um caráter de supremacia no entendimento do movimento, proveniente do positivismo, mas apostar na compreensão de que o complexo fenômeno que é o movimento corporal precisa ser considerado na confluência de outros saberes que não seja só o da biomecânica.

Uma vez apresentados os elementos do desenvolvimento da disciplina Biomecânica, encaminharei agora para a apresentação das pesquisas desenvolvidas em torno daquela área. Muitas delas não foram efetuadas dentro da disciplina, contudo, algumas foram provenientes da discussão nela elaborada. Outro ponto para incluir a pesquisa em biomecânica enquanto parte do seu processo pedagógico é o argumento de que aquela também ajuda na formação do graduando.

3. A pesquisa em Biomecânica

O desafio em efetuar pesquisas na área de biomecânica, contrapondo-se aos problemas de cunho epistemológico e metodológico, está em ter que necessariamente tematizar e desenvolver aspectos não trilhados com tanta frequência. Buscar novos temas, coerentes com o projeto de aproximação da biomecânica à educação física, assim como utilizar outras

metodologias, normalmente desconsideradas sob o ponto de vista do cunho científico no seio da biomecânica, são desafios para a construção de uma nova abordagem no campo da investigação. No âmbito das pesquisas desenvolvidas na experiência pedagógica presentemente narrada, questões do tipo: considerando a necessidade de redimensionamento epistemológico da biomecânica, o que tematizar, como pesquisar, eram os grandes desafios a serem enfrentados. A

Tendo em vista a necessidade de crítica do atual estágio da produção científica em biomecânica, era premente, antes do desenvolvimento de qualquer tipo de alternativa metodológica, investigar, de forma crítica, a participação daquele corpo de conhecimento no âmbito da educação física. Assim, os estudos realizados, de forma geral, procuraram elaborar um mapeamento inicial da relação da biomecânica e intervenção pedagógica.

Nesta perspectiva, pode-se ressaltar dois estudos monográficos, o de Ana Júlia Pinto Pacheco (1995a) e Rejane Valvano Correa da Silva (1996a). O primeiro (PACHECO, *op.cit.*) investigou a relação entre dança e biomecânica, a partir da análise da bibliografia referente aos dois corpos de conhecimento, constatando certo grau de tenuidade. Já o trabalho de Silva (*op.cit.*), investigou a relação entre teoria e prática na educação física, no sentido de avaliar em que medida a biomecânica poderia fundamentar a prática pedagógica do professor.

Ainda com a intenção de montar um quadro de relações entre a biomecânica, prática pedagógica e atividade física, foram propostas, a partir de 1995, três linhas de pesquisa na disciplina Aprofundamento em Biomecânica : a) cotidiano e atividade física; b) biomecânica, idoso e atividade física; c) biomecânica, ciência e educação física. Contudo, era facultada a necessidade do aluno ter que elaborar pesquisa dentro de uma dessas linhas. Tais linhas procuraram estabelecer relações entre a biomecânica e a prática das atividades físicas, orientadas ou não, assim como questionar o papel daquela disciplina no âmbito da educação física.

Merece também destaque, seguindo a apresentação de trabalhos que tentaram mapear a biomecânica no âmbito pedagógico, uma pesquisa que se iniciou na disciplina, através de um seminário, onde um grupo de alunos focalizou o conhecimento de biomecânica dos professores de natação (FURTADO, *et al.*, 1996a). Para tal, elaborou um estudo piloto, encontrando como resultado que a maior parte dos professores não utilizava os conhecimentos da biomecânica para a explicação de correções pedagógicas.

Como resultado geral das investigações do quadro de relações da biomecânica com a educação física, no sentido de sua prática pedagógica, foi percebido que aquela não se mostrava de fato marcadamente subsidiadora do conhecimento em educação física. Tal aspecto criou um ambiente de questionamento epistemológico, que atravessou como pano de fundo das discussões em todas as pesquisas realizadas. Assim sendo, o apontamento de contradições no seio da biomecânica, proveniente da sua grande ligação com o tecnicismo, ou ainda a fuga do seu objeto dentro da educação física, foram alvos de discussões ao longo da elaboração dos estudos. No caso da disciplina de Aprofundamento, puderam ser realizadas discussões, a partir da leitura de textos, dos impasses epistemológicos tanto da educação física quanto da biomecânica. Na graduação também foi percebido um grau de criticidade a estas questões. Como exemplo, pode-se citar um estudo desenvolvido de forma independente por Marco Aurélio Correa Lima (1994), que procurou investigar as principais correntes filosóficas que influenciaram a biomecânica.

Na tentativa de oferecer alternativas metodológicas para a pesquisa em biomecânica, destaca-se o estudo de Pacheco (*op.cit.*), que priorizou a análise qualitativa do movimento. Outras metodologias, provenientes das ciências sociais, tais como a interpretação e análise de textos, ou ainda a pesquisa participante, utilizando técnicas tais como a da entrevista ou do questionário ajudaram a compor o universo de tentativas no sentido de contrapor ao caráter essencialmente empiricista das pesquisas que envolviam a biomecânica. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que tais metodologias só puderam ser utilizadas quando ampliado o horizonte disciplinar da

biomecânica, ou seja, quando se trabalhou em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo análises culturais, filosóficas e sociais dos fenômenos estudados.

Um indicativo de que as propostas de se criar alternativas para a pesquisa em biomecânica apresentaram alguns resultados iniciais foi a apresentação de alguns estudos (LIMA, *op.cit.*, 1995; PACHECO, 1994, 1995b; SANTOS, 1996; SILVA, 1994, 1996b; FURTADO *et al.*, *op.cit.*; 1996b), ainda que em caráter de andamento. Por outro lado, outros trabalhos continuam ainda em elaboração, seguindo, por vezes, como tema de monografia.

4. Conclusão... ou próximos passos...

O presente estudo, apresentou alguns caminhos para uma possível construção da biomecânica no curso de graduação em educação física. Evidenciou a possibilidade de tratamento crítico, no sentido do objeto da biomecânica na educação física, e do desvincilhamento do esporte de rendimento como principal abordagem. Possibilitou também, através da descrição das atitudes pedagógicas, evidenciar formas de atuação tanto a nível de didática da disciplina, quanto de propostas de pesquisas. Por fim, mostrou que tal redimensionamento da biomecânica refere-se à construção de uma educação física voltada para a perspectiva social do conflito, comprometida com transformações nas estruturas vigentes.

Contudo, este estudo ainda é pouco conclusivo no sentido da consecução de obtenção das propostas contidas na presente experiência pedagógica. Para tal, seria interessante, e necessário, que se investigasse a importância da Biomecânica junto aos alunos que tiveram contato com ela, procurando ver se, de fato, promoveu uma aprendizagem significativa dos valores, pressupostos, objetivos e conteúdos que abordou.

Desta feita, uma segunda etapa, baseada no contato com ex-alunos da disciplina, já está em fase de desenvolvimento. Será feita uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semi-estruturadas, que tentará avaliar tanto a disciplina, quanto as pesquisas, no que diz respeito à sua pertinência e significância para a construção crítica da biomecânica e, conseqüentemente, da educação física no âmbito da formação de professores.

Para a escolha dos entrevistados, utilizou-se a idéia de informante privilegiado, ou seja, aquele que possui mais capacitação para fornecer elementos de reconstituição teórica. Desta forma, foram selecionados para a entrevista, em um primeiro momento, sete alunos a partir dos seguintes critérios: a) ter participado da monitoria da disciplina; b) ter participado da disciplina Biomecânica e Aprofundamento em Biomecânica; c) ter elaborado a memória de licenciatura com tema em biomecânica. Pretende-se, com esses critérios, agrupar alunos que cursaram a disciplina Biomecânica por mais de uma vez, ou ainda que se inseriram, também, no processo de pesquisa.

Até o presente momento, foram já entrevistados quatro alunos, sendo uma entrevista transcrita e solicitada no sentido da revisão do entrevistado. Como elementos que se evidenciam ainda em fase de coleta de dados, pode-se ressaltar que a intenção pedagógica da experiência ficou clara entre os alunos e modificou sua forma de pensar a graduação em educação física, mas que também existe um certo ceticismo no alcance da construção crítica da biomecânica para todos os alunos que envolveu a experiência em questão.

Referências Bibliográficas:

- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
FRACAROLLI, José Luiz. Biomecânica: Análise de movimentos. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1981.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Eduardo Correa Lima, et al. A utilização dos conceitos biomecânicos no ensino da natação. In: 5a Semana de Iniciação Científica - UERJ, 1996, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1996, 274p. p.39.

_____, A biomecânica e o ensino da natação. In: XVII Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, 1996, Cuiabá. Anais... Cuiabá: ExNEEF, 1996, 72p., p.47.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1991.

HALL, Susan. Biomecânica básica. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 1993.

HAY, James G. Biomecânica de las técnicas desportivas. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

_____, REID, J. Gavin. As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

LIMA, Marco Aurélio Correia. Concepções crítico-filosóficas do processo histórico da biomecânica no Brasil. In: 3a Semana de Iniciação Científica - UERJ, 1996, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1994, 228p. p.30.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Arremessando e lançando nas aulas de educação física: um plano com a presença da biomecânica. In: I Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 1996, Niterói. Anais... Niterói: DEFD/UFF, 1996, 135p. p.54-59.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. A Biomecânica enquanto formadora de subsídios didáticos para a dança. In: 3a Semana de Iniciação Científica - UERJ, 1994, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1994, 228p. p.32.

_____, Biomecânica: um recurso de fundamentação teórica para o ensino da dança. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro: UERJ, 1995a.

_____, Biomecânica: um instrumento didático viável no ensino da dança. In: 4a Semana de Iniciação Científica - UERJ, 1995, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1995a, 173p. p.32.

SANTOS, Fernanda do Nascimento. Biomecânica e natação: na busca de uma nova abordagem. In: II Mostra Científica CAEFALF/UERJ, 1996, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1996, 18p. p.6.

SILVA, Rejane Valvano Correa da. Dicotomia entre teoria e prática e os livros didáticos de biomecânica. In: 3a Semana de Iniciação Científica - UERJ, 1994, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1994, 228p. p.33.

_____, Descontextualização entre teoria e prática na educação física: o caso da biomecânica. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996a.

_____, A descontextualização da teoria presente nos livros didáticos de biomecânica utilizados no Brasil. In: II Mostra Científica CAEFALF/UERJ, 1996, Rio de Janeiro. Resumos... Rio de Janeiro: 1996b, 18p. p.1.

_____, NOZAKI, Hajime Takeuchi. Para gostar de ler... biomecânica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.18, n.1, p.27-33, set, 1996.

SETTINERI, Luiz Irineu Cibilis. Biomecânica - Noções gerais. Rio de Janeiro: Atheneu, 1988.

VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WIRHED, Rolf. Atlas de Anatomia do Movimento. São Paulo: Manole, 1986.

Endereço: Rua Professor Henrique Costa, 296/409 - Jacarepaguá - Rio de Janeiro RJ.
CEP: 22770-230

GTT.5.4. ENCONTRO COM A CONSCIÊNCIA CORPORAL: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS EM DISCUSSÃO

Elaine Melo de Brito Costa^{*}
Katia Brandão Cavalcanti^{**}

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar e analisar o percurso de profissionais de Educação Física que atuam na área de consciência corporal, desde o despertar do interesse por essa área, até o momento atual. A insatisfação generalizada com a formação acadêmica autoritária e acrítica fez com que esses profissionais de Educação Física resistissem às arbitrariedades próprias daquela época e buscassem fundamentação teórica e prática, fora dos muros da Universidade, para se contrapor a ideologia corporal repressiva vigente na educação até então. O despertar dos profissionais de Educação Física para a área de consciência corporal pode ser atribuído a uma nova percepção do próprio corpo a partir das vivências práticas corporais de conscientização, fora da Universidade, que possibilitaram o confronto entre um corpo-objeto e um corpo-sujeito.

1. Introdução

Os primeiros momentos da formação profissional em Educação Física no Brasil, poder ser caracterizados pela ação relevante dos militares na difusão de uma doutrina importada de uma realidade diferente da sociedade brasileira, atendendo a seus interesses associados ao aspecto cívico e patriótico do corpo saudável, interesses que freqüentemente permeiam os projetos de Educação Física; a falta de formação condizente para o profissional que ministrava as aulas, que normalmente buscava seu conhecimento somente pela vivência prática, inicialmente transmitida oralmente e depois por meio de manuais; e a dissociação entre teoria e prática, levando, diretamente, à produção de conhecimentos de natureza desconhecida e, indiretamente, à confusão teórica em torno de denominações e objetivos (MELO, 1995, p. 107).

A colaboração entre o sistema militar e o sistema educacional foi íntima na formação profissional em Educação Física (BETTI, 1991, p. 72). O início da década de 80 representou o momento em que o sistema conservador e autoritário da década de 60 começou a se desestruturar. Depois de quase 20 anos não somente as condições materiais da classe dominada estavam demolidas, mas, a cultura como um todo, tinha sido mutilada pela irresponsabilidade pelos dirigentes do país (OLIVEIRA, 1994, p. 117). Este ano de 80 foi o caminhar tímido em direção de uma abertura política, que acalentou as esperanças de democratização da sociedade, em que os segmentos desta, em parcelas mais significativas, davam grandes sinais de insatisfação e cansaço destes 20 anos de autoritarismo (FILHO, 1988, p. 196).

Vários segmentos da produção do saber como a arte, a filosofia e a sociologia refletiram este momento de consciência histórica. A Educação Física se faz presente e, sua produção teórica sofreu um grande impulso a partir dos anos 1980. A Educação Física tornou-se, de forma efetiva, um espaço multidisciplinar à procura do seu entendimento como prática social, respaldada na concepção histórico-crítica, que procurou veicular o entendimento de que o movimento é revestido pela dimensão humana (OLIVEIRA, 1994, pp. 25-26; FILHO, 1988, p.220).

Pode-se dizer que esse período representou a busca da Educação Física em perceber sua atuação na sociedade, não somente numa tendência biológica e fisiológica ou, então, numa prática mecanicista realizada pelo esporte de rendimento, mas, sim como uma proposta transformadora de sua prática na qual situa o corpo num contexto mais amplo.

^{*} Bolsista de Aperfeiçoamento/Pesquisa - CNPq

^{**} Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

Hoje, vários profissionais de Educação Física estão estudando e atuando na área que se refere a consciência corporal. Mas, como eles chegaram neste processo? Estudaram de forma independente? Vivenciaram práticas corporais de conscientização que pudessem despertar o interesse? Pois, sabe-se que o curso de Educação Física da UFRN, há mais de 20 anos, em seu antigo currículo, não se interessava nem tão pouco valorizava o conhecimento do corpo num contexto mais amplo, restringindo-se a referência da anatomia, fisiologia e biomecânica. O currículo do curso apresentava o privilégio das questões físico-práticas sobre questões políticas, sociais, etc. e, como se não bastasse rejeitava e, até mesmo, criticava aspectos teóricos e concepções mais abertas.

O que norteava o curso de graduação em Educação Física eram as práticas desportivas, que requisitavam dedicação aos exercícios e aos treinamentos por partes dos alunos, ou seja, a relevância dos conteúdos das disciplinas reduzia-se a realização das aulas práticas: o fundamental era seguir a idéia da prática pela prática, sem questionar ou refletir sobre o corpo (sujeito da ação) e valorizando-se, apenas, o corpo utilitário, instrumento.

Os alunos da graduação deviam realizar cada gesto técnico com a perfeição de um atleta de competição. O sentido maior do curso, à princípio, era preparar os alunos para serem professores, já que o curso era de licenciatura, no entanto, tal pensamento perdia-se no contexto do curso, pois, os alunos estavam sendo preparados para serem atletas.

Hoje, o curso de Educação Física possibilita em seu novo currículo, disciplinas como: consciência corporal, dança educacional e outras, que despertam e incentivam, os alunos da graduação, para o estudo de um corpo numa concepção mais ampla.

No Brasil, já há uma tendência clara quanto ao desenvolvimento de estudos na área da corporeidade destacando a UNICAMP e a UNIMEP pela produção científica relevante que tem apresentado nos últimos anos. Em Natal, um núcleo de estudos nessa área já começa a se delinear, apresentando algumas características próprias que definem uma certa identidade na produção científica e filosófica de alguns estudiosos de Educação Física de dentro e fora da UFRN. Por sua vez, esses estudos têm influenciado alguns trabalhos educativos e terapêuticos que estão sendo realizados em escolas, academias, clínicas e outras instituições. No contexto da presente proposta de investigação, coloca-se a seguinte questão central para o desenvolvimento da pesquisa considerando que a formação acadêmica no curso de graduação em Educação Física não ofereceu condições teóricas ou práticas perspectivassem o estudo e a intervenção educativa ou terapêutica na área da consciência corporal, como esses profissionais adquiriram os conhecimentos necessários para atuarem nessa área? Em outras palavras, quais as experiências relevantes como leituras de livros; experiências negativas ou positivas com alguma disciplina ou professor, participação em eventos que foram significativas na vida destes profissionais, que influenciaram na direção da consciência corporal?

2. Objetivo e Questões do Estudo

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar o percurso de profissionais de Educação Física que atuam na área da consciência corporal desde o despertar do interesse por esta área até o momento atual. Neste percurso serão valorizados os conhecimentos e as experiências relevantes que contribuíram para sua formação tanto como pessoa como profissional que enfatiza o desenvolvimento da consciência do ser humano como um todo e de sua própria autoconsciência enquanto sujeito da história empenhado na construção de um mundo onde predomine a dignidade, a solidariedade, a justiça, a liberdade e a ética.

1. Como ocorreu o despertar de profissionais de Educação Física para área da consciência corporal?

2. Quais os conhecimentos e as experiências relevantes que contribuíram para manter esses profissionais nessa perspectiva?

3. Quais os aspectos mais positivos e mais negativos da formação acadêmica a nível de graduação relacionados à área de consciência corporal?
4. Quais os principais motivos que mantêm esses profissionais de Educação Física na área de consciência corporal?

3. Metodologia

3.1 Natureza Qualitativa da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza Histórias de vida como método de investigação, através de História oral, sendo focalizados relatos biográficos paralelos.

3.2 História de Vida

O método investigativo utilizado denominado histórias de vida do tipo relatos biográficos paralelos não é muito abordado nas metodologias científicas, principalmente no Brasil.

A História de vida busca os fundamentos teóricos e metodológicos numa razão dialética capaz de regular a interrelação entre o indivíduo e a sociedade (KRAMER e SOUZA, 1996).

3.3 História Oral

O uso da técnica de História oral na produção de documentos históricos é bastante recente. Ao contrário de outros instrumentos de obtenção de dados utilizados nas ciências humanas, como a História de vida e a entrevista, a História oral apresenta maior complexidade para defini-la (HAGUETTE, 1992). Segundo a autora, a História oral é uma técnica de coleta de dados que se baseia no depoimento oral, gravado, obtido por meio de interação entre o pesquisador e o sujeito entrevistado.

A utilização da História oral como forma de obter as informações do sujeito é bastante ampla, mas se deve considerar que a História oral está voltada com o que é importante para compreender aspectos sociais e não acumular evidências fragmentadas que não contribuem aos dados já existentes (HAGUETTE, 1992).

3.4 Grupo Investigado

O grupo investigado foi constituído por dez (10) Profissionais de Educação Física pós-graduados, que atuam na área de consciência corporal, não sendo necessário que estes profissionais tivessem cursado a pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) na área de consciência corporal.

A escolha dos sujeitos participantes não foi aleatória e a sua seleção foi realizada levando-se em consideração aqueles que no decorrer de suas vidas desempenharam e/ou desempenham uma função relevante na área de estudo e atuação em Consciência Corporal (HAGUETTE, 1992).

3.5 Instrumentação

Os dados deste estudo foram obtidos utilizando-se da entrevista semi-estruturada do tipo biográfica. Este tipo de entrevista representou também uma História de vida, pois as questões foram orientadas de acordo com a trajetória histórica dos sujeitos (HAGUETTE, 1992).

Para a realização de entrevista foi utilizado o gravador, em função da técnica de História Oral, com o intuito de se ter o discurso dos sujeitos como registro histórico original e,

também, para que na análise dos discursos todas as informações pudessem ser extraídas na íntegra, enriquecendo assim, o estudo.

3.6 Coleta dos Dados

As entrevistas foram realizadas seguindo a ordem de contato preliminares, estabelecidos pelo próprio entrevistador (pesquisador) por telefone ou pessoalmente.

Antes de iniciar, propriamente, as questões da entrevista, houve a preocupação de esclarecer a proposta da pesquisa. Não havia tempo estabelecido para realização da entrevista. Os participantes ficaram à vontade, geralmente num lugar tranquilo e agradável, contribuindo assim, apresentação das idéias dos sujeitos participantes da pesquisa, que enriqueceram e assumiram um papel importante no desenvolver deste estudo.

3.7 Tratamento dos Dados

Nesta fase do estudo, a História oral de cada sujeito passou por três etapas, antes de elaborar a sua História de Vida.

A primeira etapa é denominada de registro geral, a segunda etapa é o registro cronológico e a última etapa o registro temático.

Encerrado todo o procedimento, deu-se início a análise interpretativa da História oral dos sujeitos, através de um processo interpretativo chamado de interacionismo simbólico.

A utilização do interacionismo simbólico neste tipo de estudo, de natureza qualitativa, permitiu que a pesquisa cumprisse o intuito de apresentar o sentido social que os individuais constroem em suas interações cotidianas (CHIZZOTTI, 1995).

4. Análise e Discussão dos Resultados Destacando

Pontos Comuns das Trajetórias Individuais

A seção trata da apresentação dos elementos comuns considerados relevantes na caracterização da trajetória profissional do grupo investigado rumo ao encontro com a Consciência Corporal.

Durante a infância, estes profissionais tiveram a vivência corporal fora da escola através de brincadeiras de rua ou atividades que permitiram que eles fossem crianças de verdade. No entanto, a escola não participou como deveria do processo de desenvolvimento da vida destas crianças, hoje profissionais da corporeidade.

A Educação Física curricular não fez jus a sua função de disciplina e, conseqüentemente os profissionais da área na época também não. Pois quando existia aula na escola não era de sistematizada e a repetição das vivências das aulas frustravam qualquer aluno. Daí então, estes corajosos profissionais do corpo seguiram desde muito cedo, alguns até com oito anos de idade, com a prática esportiva ao invés de fazer aulas de Educação Física.

Esta experiência com o esporte, para alguns destes profissionais não foi nada gratificante, pois, o esporte, cuja prática era um misto de prazer e sofrimento, deixou algumas lições de vida como a disciplina e a determinação, mas também um corpo que não se reconhecia que foi pressionado para competir e viver.

Os profissionais do corpo deixaram a infância e entraram na adolescência e, quando chegou a hora de decidir a carreira profissional que gostariam de seguir, talvez pudesse ter sido diferente, mas as chances eram muito pequenas, pois o corpo estava envolvido pelo desejo de movimentar-se, através da dança, das brincadeiras de rodas, do atletismo, enfim eles despertaram o interesse para o curso de Educação Física e estas práticas corporais vivenciadas decisivas nesta escolha.

Mas, ao iniciarem o curso foram recepcionados por uma Educação Física mecanicista que limitava as suas possibilidades corporais através da ação restrita do esporte que se destinou

apenas a repetição e a obtenção de uma performance atlética, esquecendo assim, que o curso era de formação em Licenciatura de 1o. e 2o. graus.

Disciplinas como Natação, Judô, Atletismo, Futebol, Recreação e Vôlei contribuíram para mecanização do corpo pois, contavam com o apoio de professores, em sua maioria, sem compromisso profissional, desatualizados, mal educados, autoritários e exigentes (no que se referia a execução do gesto técnico). Mas, a formação acadêmica foi compensada com disciplinas prazerosas e relevantes como Rítmica, Recreação, Ginástica Rítmica e Traumatologia/Socorros de Urgência, que foram ministradas por professores agradáveis, abertos ao diálogo, compreensivos e responsáveis com a disciplina.

Tiveram uma formação acadêmica que não foi estimulada à leitura, participação de Congressos e Encontros, as oportunidades que existiram foram através de viagens com grupos de dança e centro acadêmico e, como se não bastasse ainda eram criticados pela opção de seguir uma carreira profissional com mais dignidade.

Então, estes profissionais do corpo e da corporeidade começaram a buscar o caminho que eles acreditavam e assim, começaram a surgir as experiências que os levaram ao encontro consigo mesmo, ou seja, com a Consciência Corporal. Vários despertaram seguiram seus trajetos, mas, a maioria deles estava envolvidos com o Método Dança-Educação Física através, de Edson Claro que influenciou fortemente cada profissional na busca desta perspectiva.

Os profissionais encontraram um novo caminho para a Educação Física que foi a Consciência Corporal e, buscaram fundamentar esta vivência com as leituras de Feldenkrais, Thérèse Bertherat, Edson Claro, Alexander Lowen, Santin, Merleau-Ponty, Gerda Alexander, Gadotti, Paulo Freire e outros.

Os profissionais do corpo, da corporeidade concluíram o curso de graduação em Educação Física e, continuaram buscando novos conhecimentos por meio de cursos de Pós-Graduação, pela vivência com as práticas corporais de conscientização, principalmente através do Método Dança-Educação Física e também, pelos estudos da Filosofia que contribuíram para estruturar a Consciência Corporal.

Diante do significado e repercussão do trabalho desenvolvido por estes profissionais estão relacionados à divulgação da consciência corporal para um maior número de pessoas como também, o reconhecimento e satisfação que o aluno expressa ao se perceber enquanto corpo crítico e social.

Se depender dos profissionais de Corporeidade “O futuro do Corpo Consciente” será menos limitado pela prática do esporte. O Corpo será mais crítico na sociedade. Será ampliado o conhecimento sobre a Consciência Corporal associado ou não ao treinamento esportivo. De forma que, todas as ações destes profissionais se voltarão e já estão voltadas num único objetivo de possibilitar um homem enquanto ser corpóreo.

5. Conclusões

1. Os profissionais de Educação Física que participaram deste estudo, vivenciaram com intensidade diferentes práticas corporais na infância e na adolescência, tendo sido estas experiências determinantes na escolha do curso de graduação.

2. Todos os participantes do grupo investigado são egressos do antigo currículo de graduação em Educação Física no Brasil, no qual predominava a concepção esportiva mecanicista, não havendo espaço para práticas corporais de conscientização, obrigando esses profissionais se submeterem a verdadeiras torturas corporais que o critério da performance atlética exigia.

3. A insatisfação generalizada com a formação acadêmica autoritária e acrítica, fez com que esses profissionais de Educação Física resistissem às arbitrariedades próprias daquela época e

buscassem fundamentação teórica e prática, fora dos muros da universidade, para se contrapor a ideologia corporal repressiva vigente na educação até então.

4. O despertar dos profissionais de Educação Física para a área de Consciência Corporal pode ser atribuído a uma nova percepção do próprio corpo a partir das vivências de práticas corporais de conscientização, fora da universidade, que possibilitaram o confronto entre um corpo-objeto e um corpo-sujeito.

5. Os participantes deste estudo estruturaram suas concepções de Consciência Corporal com base em estudos e vivências, destacando-se a Filosofia, a Bioenergética, a Antiginástica, a Eutonia, a Yoga, o Tai Chi Chuan e o Método Dança-Educação Física.

6. Os profissionais de Educação Física que atuam no campo da Consciência Corporal em Natal, enquanto pioneiros dessa mudança paradigmática a nível estadual, regional e até mesmo nacional, assumem conscientemente a responsabilidade dessa tarefa crítica e criativa porque sabem que participam de um momento histórico muito especial.

6. Recomendações

1. Outros estudos sobre trajetórias profissionais no âmbito da Educação Física sejam realizados, procurando compreender melhor a formação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior, bem como as razões do processo de formação continuada.

2. Pesquisas sobre trajetórias existenciais sejam realizadas com pessoas que vivenciam práticas corporais de conscientização, procurando identificar pontos de ruptura em diferentes modos de viver a Corporeidade.

3. A comunidade científica que se dedica ao estudo da Corporeidade se empenhe na divulgação da produção do conhecimento nesta área, tendo em vista acelerar o processo de conscientização de profissionais insatisfeitos com a concepção mecanicista de Educação Física ainda dominante nas universidades, mas que ainda não vislumbraram concretamente o caminho da Corporeidade.

4. As Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação de profissionais para que o novo currículo com alternativas para o aprofundamento de conhecimento nos diferentes campos de atuação da Ciência do Movimento Humano possa de fato ser implementado.

7. Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. In. Heloísa Brunhs (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. *O correio do corpo*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa*. 1. ed. Barcelona: Ceac, 1989.

BRUAIRE, Claude. *A filosofia do corpo*. São Paulo: Herder, 1972.

BRUEL, Maria Rita. O corpo em movimento: eixo norteador de uma proposta curricular. *Motrivivência*. São Cristóvão. n. 3, p. 11-15. Jan. 1990.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1989.

CARVALHO, Melo de. *Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

- CLARO, Edson. **Método Dança - Educação Física: uma reflexão sobre a consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe, 1995.
- CODO, Wanderley e SENNE, Wilson A. **O que é o corpo (latría)**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. 3. ed. São Paulo: Scummus, 1989.
- DYCHTOWALD, Ken. **Corpomente**. São Paulo: Summus, 1984.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1977.
- _____. **Vida e movimento**. São Paulo: Summus, 1988.
- FEIJÓ, Olavo G.. **Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1985.
- _____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GAWAIN, Shakti. **O caminho da transformação**. 2. Ed. São Paulo: Best Seler, 1993.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- GÚRIEV, D. V. **O enigma da origem da consciência**. Rio de Janeiro: progresso, 1987.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- IWANOWICZ, Barbara. A imagem e a consciência do corpo. In: Heloísa Brunhs (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.
- LABAN, R.. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LPARGNEUR, Hubert. **Consciência, corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1994.
- LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1982.
- _____. **A espiritualidade do corpo**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- KRAMER, Sonía e SOUZA Solange Jobim. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.
- MANUEL SÉRGIO. A motricidade humana - uma revolução científica. **Motrivivência**. São Cristóvão, n. 3, p.74-78. Jan. 1990.
- _____. Motricidade Humana: um paradigma emergente. In Wagner Wey Moreira (Org.). **Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Motrivivência**. Florianópolis, n.8, p. 73-90, Dez. 1995.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e mente**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- _____. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1987.
- MELO, Victor Andrade de. Relação teoria e prática e formação profissional na educação física brasileira. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 8. p. 103-115. Dez, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia de percepção**. São Paulo: Fontes, 1994.
- MORAIS, Marieta de. **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- MOREIRA, W. W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MUÑOZ, J. J.. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en crencus sociales**. Madrid: Centro de investigações sociológicas, 1992.
- NEUMANN, Erich. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- OLIVEIRA, José guiomar Mariz de. **Educação física e o ensino de 1º grau**. São Paulo: EPU, 1988.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito**. Campinas: Papirus, 1994.

- PAULO FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.
- _____. **Educação com prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.
- PIETRONI, Patrick. **Viver holístico**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1986.
- PIRES, Antônio Geraldo M. G. A educação física e o corpo: uma revolução de poder. **Motrivivência**. São Cristóvão, n. 3, p. 19-22. Jan, 1990.
- REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In. Wagner Wey Moreira (Org.). **Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.
- RIBEIRO, Jorge Ponciano. Educação holística. In Dênis M. S. Brandão, Roberto Crema (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica de corporeidade**. Injuí: UNIJUÍ, 1987.
- _____. Perspectivas na visão da corporeidade. In Wagner Wey Moreira (Org.). **Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. **Educação física: ética, estética, saúde**. 1. Ed. Porto Alegre: Edições EST, 1995.
- _____. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 1. ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994.
- _____. **Educação física: tema pedagógicos**. 1. Ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1992.
- SABETTI, Stephano. **O princípio da totalidade**. São Paulo: Summus, 1991.
- SIVADON, Paul, ZOILA, Adolfo Fernandez. **Corpo e terapêutica; uma psicopatologia do corpo**. Campinas: Papyrus, 1988.
- STOKOE, P. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- TABONE, Márcia. **A psicologia transpessoal**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- THOMAS, Jerry R. e NELSON, Jack K. **Research methods in physical activity**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 1990.
- VIANA, José Maurício Manguiera. O corpo tetradimensional - uma proposta paradigmática. **Motrivivência**. São Cristóvão, n. 3, p. 45-50. Jan, 1990.
- WILBER, Ken. **A consciência sem fronteiras**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. **O espectro da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1977.

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090
Telefax: (084) 217 2099 - **E-mail:** kbc@eol.com.br

O LÚDICO NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tereza Cristina Bernardo da Câmara*
Katia Brandão Cavalcanti**

Resumo: *Este estudo analisa a presença do elemento lúdico nas concepções pedagógicas de Professores/Alunos do Curso de Pedagogia, promovido pelo Instituto de Formação de Professores Pres. Kennedy, em Natal, Rio Grande do Norte. Para isso, foram formuladas as seguintes questões de investigação: 1. De que forma o lúdico é percebido por esses professores? 2. Como eles analisam as suas atuais práticas pedagógicas, tendo como referência o lúdico? 3. Qual o valor que eles atribuem à presença do lúdico nas diferentes metodologias de ensino? Uma das conclusões obtidas é que o professor reflete na sua prática pedagógica, toda a sua vivência pessoal e profissional, e que a Ed. Física promoveu, neste contexto, o resgate da sua sensibilidade lúdica, através das brincadeiras infantis.*

1. Introdução

A formação de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois, da forma como ele hoje se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de apreender o saber, para que, de posse dele, tenha condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

O professor é a peça chave desse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for a sua história de vida e profissional, maiores serão as probabilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Sobre esse assunto, NÓVOA (1991) afirma que "não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente" (p. 32). Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Os cursos de formação, na sua grande maioria, acontecem totalmente isolados da realidade concreta do quadro social e educacional vigente. Eles se põem num pedestal e agem como se estivessem por fora, à margem do processo, acontecem descontextualizados das reais necessidades dos professores. Não deveria ser assim. Os cursos devem estar inseridos no contexto, devem trazer contribuição e discussões teóricas e práticas, sem esquecer em nenhum momento, que cada professor tem seu universo de conhecimento, que servirá de suporte para a sua ação profissional.

O Instituto de Formação de Professores surgiu com o intuito de oferecer um curso diferente, que tem como referência o saber e a prática pedagógica dos professores/alunos, ou seja, ao chegar no curso, o professor/aluno traz todo um repertório de conhecimentos, que será refletido, fundamentado e redimensionado. Nesse ínterim, serão oferecidos pelos professores/formadores, já de posse do conhecimento da realidade dos professores/alunos, situações teóricas e práticas que servirão de respaldo para uma possível reestruturação dessa prática.

Se o professor tiver conhecimento e sensibilidade poderá se utilizar do elemento lúdico como fio condutor desse processo. Quanto mais rica for a oportunidade de vivenciar situações

* Especialista em Educação Física infantil - IFP

** Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

que conciliem conhecimento e prazer, mais probabilidade existirá de que os professores/alunos se utilizem desse modelo na sua sala de aula. NÖVOA (1991) afirma que: "*o sucesso ou insucesso de certas experiências marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula*" (p. 34).

Ao sentir que as vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade, até então adormecida, ao se perceber vivo e pulsante, o professor/aluno em formação que esse é um caminho sem volta, que poderá gerar um desequilíbrio naquela ordem tão apregoadada e defendida. Dos momentos de vivência lúdica vão brotar os imprevistos, o inesperado, o novo. Situações essas que foram abolidas do cotidiano escolar, quando, segundo SANTIN (1990), "*a lógica da racionalidade extinguiu o calor das paixões, quando a matemática substituiu a arte, quando o humano deu lugar ao técnico*"(p. 09).

2. Objetivo e Questões de Estudo

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar a presença do elemento lúdico nas concepções pedagógicas de professores/alunos do Curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, em Natal, Rio Grande do Norte.

A partir do objetivo principal do estudo, foram formuladas as seguintes questões para esta investigação: 1) De que forma o lúdico é percebido pelos professores/alunos durante o processo de formação no Curso de Pedagogia? 2) Como os professores/alunos analisam as suas atuais práticas pedagógicas, tendo como referência o lúdico? 3) Qual o valor atribuído pelos professores/alunos à presença do lúdico nas diferentes metodologias de ensino?

3. Importância do estudo

O presente estudo surgiu da necessidade de fundamentar e analisar o trabalho realizado pela equipe de professores/formadores da disciplina Ensino da Educação Física do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy.

Esta pesquisa procura contribuir com a melhoria da formação do professor/aluno, no sentido de fazer do processo de ensino-aprendizagem uma ação que vê o homem como unidade, como um ser-no-mundo, como uma forma de resgatar "*o humano*" no sistema educacional, ou segundo SANTIN (1994), o ser sensível do homem. Outra contribuição prestada pela pesquisa está relacionada à própria Educação Física, que conquista um espaço importante enquanto disciplina básica nesse processo.

Este estudo justifica-se, também, pelo momento histórico em que se vive, onde há bastante inquietação por parte dos estudiosos sobre os rumos da Educação. A pretensão é contribuir para essa reflexão e analisar algumas práticas pedagógicas, nas quais o elemento lúdico é concebido, como fio condutor do resgate da sensibilidade do homem, sufocada pelas relações desumanizantes do sistema capitalista.

No seu trabalho, "*Alegria na Escola*", SNYDERS (1988) chama atenção dos professores para conseguirem prazer em suas aulas, terem que fazer com que seus alunos despertem para a importância e o valor dos conteúdos de ensino. Segundo ele, somente ao despertar para esse valor é que os alunos conseguirão ter prazer em aprender.

Por entender e concordar com o autor nesse aspecto, também se percebe que, se o professor não aprendeu com prazer, como ele poderá ensinar com prazer? É isso que a Educação Física procura fazer no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy: ensinar e sensibilizar o professor/aluno para que, através de atividades dinâmicas e desafiadoras, eles despertem no seu aluno o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.

4. Pressupostos Conceituais

Para a realização deste estudo, alguns pressupostos básicos nortearam a elaboração do referencial teórico de análise, necessário para a discussão sobre os dados obtidos. São eles: 1) A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária (SAVIANI); 2) Tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (NÓVOA); 3) O homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia e da imaginação guiadas pelo impulso lúdico (SANTIN); 4) A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso (MARCELLINO).

5. Metodologia

Esta pesquisa surge de uma prática pedagógica. Das reflexões, dos questionamentos de *uma professora preocupada em praticar a teoria tanto quanto tem sido possível teorizar a sua prática*. É na perspectiva de enriquecer a prática pedagógica com a teoria lúdica e ao mesmo tempo em conhece-la melhor na prática que esta pesquisa se delinea.

No processo de formação dos professores/alunos do Instituto de Formação de Professores “Presidente Kennedy”, um dos pontos culminantes dessa trajetória é a apresentação dos Memoriais ao final do curso, nos quais eles retratam as histórias de vida pessoal, acadêmica e profissional. Ao considerar o Memorial um documento muito rico em informações sobre o processo acadêmico vivenciado por cada professor/aluno no Instituto, decidiu-se investigar a problemática do lúdico através dos depoimentos de cada um.

Esta pesquisa é caracterizada como uma análise de documentos que focaliza histórias de vida que se inserem num determinado contexto de formação docente. Trata de uma pesquisa descritiva do tipo análise documental (VAN DALEN e MEYER, 1981). A análise de documentos é também denominada em alguns casos de análise de conteúdo. BARDIN (1979) ressalta que “a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p.09).

6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Inicialmente foi evidenciada a presença do lúdico na concepção pedagógica dos Professores/Alunos que participaram deste estudo. Através do exame dos memoriais, foi possível identificar três categorias básicas nos depoimentos apresentados.

Nos documentos analisados, três aspectos fundamentais foram enfatizados: 1) O lúdico no processo de formação profissional; 2) Análise da prática pedagógica referenciada no lúdico; 3) O lúdico nas diferentes metodologias de ensino.

Essa análise inicial demonstra que os professores/alunos investigados, em sua maioria, destacaram o lúdico em seus aspectos metodológicos. Em seguida, apontaram o lúdico no processo de formação como algo relevante para o exercício profissional. Depois, verifica-se os posicionamentos quanto à análise da prática pedagógica referenciada no lúdico. Portanto, constata-se um certo equilíbrio entre perceber a importância do lúdico no processo de formação e manifestar-se sobre a sua necessidade no âmbito das metodologias de ensino, tendo em vista uma abordagem mais ampla sobre a educação e o desenvolvimento humano.

Os professores/alunos tiveram no decorrer da sua formação oportunidade de vivificar situações práticas onde se valorizava e estava sempre presente o elemento lúdico. SANTOS (1995) reforça a importância de se oportunizar aos professores nos cursos de formação, “além de aprofundamento nas teorias de ensino, [...] acesso a esquemas práticos que orientam o desenvolvimento afetivo da prática curricular” (pp. 21-22).

Os professores/alunos que se referiram ao lúdico na sua formação, o fizeram reconhecendo a sua importância e chamando atenção para o fato de que ele gerou reflexão em relação a sua prática pedagógica.

Destacaram ainda como foi importante eles terem tido a oportunidade de vivenciar situações onde o elemento lúdico estava sempre presente, pois isso os fez perceber como a criança se sente ao ser obrigada a passar, muitas vezes, todo o seu horário de aula sem um único momento de vivacidade, de entrega, de prazer.

Desses professores/alunos (76,2%) que fizeram alusão ao lúdico na sua formação, 28,6% relacionaram esse fato à valorização da Educação Física.

Foi comum ler nos discursos, o fato de que esse curso de formação tenha mudado a concepção dos alunos em relação à Educação Física enquanto disciplina.

A Educação Física, da forma que tem sido trabalhada no Instituto de Formação de Professores, procura lutar pelo seu espaço, o mesmo espaço que têm as outras disciplinas na Formação Polivalente, e esse resultado é percebido quando, nos momentos de avaliação, os professores/alunos e os colegas professores/formadores a reconhecem e valorizam dentro desse contexto.

O lúdico também mereceu destaque na formação dos professores/alunos, pôr ter sido através dele, dos jogos e da Educação Física que eles conseguiram inovar e integrar conteúdos de diversas disciplinas.

Quanto a análise da prática pedagógica referenciada no lúdico, 53,4% dos professores/alunos se manifestaram a esse respeito.

No contexto dessa análise, 23,8% do grupo investigado, ressaltou a necessidade de atividades com prazer e significado. Eles se referem no seu discurso ao fato de que, se o processo pedagógico acontecer de forma prazerosa e se for significativo para o seu aluno, o aprendizado se dará de forma mais consistente.

Para que isso ocorra, em primeiro lugar, o professor/aluno precisa ter consciência do seu papel na sociedade em que vive. Em seguida, ele deve buscar ser competente para poder desempenhar bem sua função. Para ser competente, um professor precisa estar sempre em formação. Segundo ALMEIDA (1993), *“todo profissional que ele assim se denomine, deve possuir uma boa formação que lhe permita exercer com competência a sua profissão”* (p.18). A autora afirma que com o professor não é diferente; ele precisará, além da formação necessária ao exercício das suas funções, estar sempre atualizando-se, para que o seu trabalho não se torne uma rotina enfadonha com mero repasse de conteúdo e técnicas aprendidas.

Ainda nesta análise, observa-se que 9,5% dos professores/alunos que refletiram sobre o lúdico na sua prática pedagógica, disseram reconhecer que antes de participarem do Curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Professores, a vivência lúdica era tida como uma “perda de tempo”. Na escola da razão, era improdutivo.

Quanto ao valor atribuído pelos professores/alunos ao lúdico nas metodologias de ensino (80,9%), a categoria que registrou maior incidência de referência foi a que destaca os elementos “sociabilidade e afetividade” como sendo componentes que estimulam e são estimulados nas vivências lúdicas. Nos discursos analisados, pôde-se perceber que, ao utilizar metodologias de ensino imbuídas do espírito lúdico, os professores/alunos proporcionam aos seus alunos desenvolverem a afetividade e a sociabilidade, pelas trocas que ocorrem, pelo respeito ao próximo e ao seu espaço, e pelo envolvimento integral dos que alcançam esse estado de espírito.

Também houve referência ao fato de que, ao utilizarem e realizarem metodologias voltadas para vivências lúdicas, os professores/alunos percebem que a construção do conhecimento se dá de forma prazerosa, e que estudar e aprender é bem mais significativo quando ocorre com alegria. Essa forma de trabalhar é prazerosa, não só para o aluno como

também para o professor, o que é plenamente justificável, pois, se ele reconhece essas qualidades do lúdico, seria incompreensível que ele se excluísse desse processo.

Ao analisar a concepção dos professores/alunos em relação ao elemento lúdico, se busca não a sua definição, racionalização nem institucionalização, o que se quer é que, ao despertar para esse aspecto, outras pessoasousem arriscar-se por esse caminho, tão prazeroso e recompensador. Seria, como afirma SANTIN (1994) *“garantir-lhe o espaço necessário para continuar sendo uma fonte de inspiração e de liberdade para o potencial criador da imaginação e da fantasia, para continuar sendo o tempo da alegria”* (p.23).

7. Conclusões e Recomendações

Com base na fundamentação teórica elaborada e nos dados apresentados e discutidos neste estudo, pode-se considerar as seguintes conclusões: 1) O professor/aluno reflete na sua prática profissional, além do seu conhecimento teórico, toda a sua história de vida, sendo, porém, importante, que na sua formação o profissional da Educação Física promova o resgate da sua sensibilidade lúdica que na maioria das vezes ficou para trás junto com a sua infância, tendo em vista fazê-lo compreender o seu aluno e estimular situações de vivência lúdica em sua sala de aula; 2) A presença do profissional da Educação Física é de fundamental importância no processo de formação do professor da Pré-escola à 4ª série, pois a ele cabe a responsabilidade de resgatar o lado humano do homem, estimulando práticas de vivência corporal, que proporcionem ao professor/aluno compreensão de que o seu aluno não é só razão, mas sim um corpo e que esse corpo abriga o espírito e que só assim ele se materializa e o transforma em ser social; 3) Os professores que utilizam metodologias lúdicas na sua sala de aula afirmam que dessa forma os seus alunos aprendem de maneira mais consistente e com prazer; 4) Ao refletir sobre a sua prática pedagógica, o professor/aluno reconhece que a presença do elemento lúdico estimula a existência de um ambiente repleto de afetividade e confiança, o que torna o conhecimento construído mais significativo; 5) O profissional de Educação Física tem um espaço a conquistar, pois a lacuna existente no processo educacional em relação à compreensão do corpo, faz com que o professor, ao lidar com os seus alunos os veja só enquanto razão, sendo assim ele precisa se mostrar competente e conhecedor do papel na escola para poder conquistar esse espaço.

A partir das conclusões deste estudo, recomenda-se que: 1) Pesquisas mais abrangentes sejam desenvolvidas para que se possa analisar e comparar diferentes metodologias de ensino que valorizam a ludicidade infantil; 2) As instituições de formação de professores levem em consideração a real situação das escolas públicas e não se mantenham tão distantes dessa realidade, evitando também a dicotomia entre a teoria e a prática; 3) A presença do profissional de Educação Física seja assegurada nos cursos de Formação de Professores, para que eles possam subsidiá-los em relação ao corpo, visto como representação do homem no meio social; 4) Seja estimulada a existência da afetividade no contexto escolar, para que o aluno possa perceber que o professor é um ser igual a ele, e não alguém que se coloca em um pedestal e fica bem distante; 5) O professor de Educação Física procure desenvolver o seu trabalho integrado aos demais profissionais da escola, para que se desenvolva uma prática coletiva de construção do conhecimento, em que ele possa contribuir com o seu saber.

8. Bibliografia Básica:

- ALMEIDA, M. M. (1994). O professor e a capacitação in *Revista Criança*, p.18, nº 25. Brasília: MEC.
- ALVES, R. (1994). *A alegria de ensinar* 4 ed. São Paulo: Ars Poética
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.

- BRUHNS, H. T. (1993). **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas, SP: Papirus.
- CHATEAU, J. (1987). **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus.
- DEMO, P. (1990). **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez.
- ESCOBAR, M. O. (1993). A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI in Wagner Wey Moreira (Org.). **Educação Física & Esportes-Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus.
- FINGERMANN, E. (1970). **Juegos y seus Proyecciones Sociales**. Buenos Aires: El Ateneo.
- FREIRE, J.B. (1990). Da criança, Do brinquedo e do Esporte in **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, pp. 299-307, nº 13/2.
- FREIRE, M. (1993). Dois olhares ao espaço-ação na Pré-escola in Régis de Moraes (Org.). **Sala de aula- Que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus.
- GARIGLIO, J.A. (1995). A Ludicidade no "jogo"de Relações Trabalho/Escola in **Revista Movimento**, pp. 27-33, ano II. Porto Alegre, RS: ESEF/UFRGS.
- GIRARDI, M. J. (1993). Brincar de viver o corpo in Vilma Piccolo (Org.). **Educação Física Escolar: Ser...ou não ter?** Campinas,SP: Editora da UNICAMP.
- GODOY, J.F. (1993). Educação Física não Escolar in Vilma Piccolo (Org.). **Educação Física Escolar: Ser...ou não ter?** Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- GONÇALVES, M.A. (1994). **Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas, SP: Papirus.
- HUIZINGA, J. (1990). **Homo Ludens** 2 ed. São Paulo: Perspectiva.
- MARCELLINO, N.C. (1990). **Lazer e Educação** 2 ed. Campinas, SP: Papirus.
- MAKSENAS, P. (1994). **Sociologia** 2 ed. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral. São Paulo: Cortez.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard.
- _____ (1973). **Ciências do Homem e Fenomenologia**. São Paulo: Saraiva.
- MORAIS, R. (1993). **As Carnes do Espírito: Educação dos Sentidos - educação dos sentimentos** in Régis de Moraes (Org.) **Sala de aula Que espaço é esse?** Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- NACHMANOVITCH, S. (1993). **Ser Criativo - O poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus.
- NÓVOA, A. (1995) Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa in Ivani Fazenda (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus.
- PONTUSCHKA, N.N. (1993). Rua e Escola: Compassos in Nidia Nacib Pontuschka (Org.). **Ousadia do Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Loyola.
- RODARI, G. (1982). **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus.
- SANTIN, S. (1992). **Educação Física: Temas Pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEF.
- _____ (1994). **Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF.
- _____ (1995). **Educação Física. Ética. Estética. Saúde**. Porto Alegre: EST/ESEF.
- SANTOS, A. (1991). **Tempo Livre. Tempo de Brincar. Tempo de Crescer**. Comunicação apresentada no encontro 'Lisboa, a criança e o tempo livre', Lisboa.
- SANTOS, L.L. (1995). **Formação do Professor e Pedagogia Crítica** in Ivani Fazenda (Org.). **A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus.
- SAVIANI, D. (1980). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez.
- SNYDERS, G. (1988). **Alegria na Escola**. São Paulo: Cortez.
- _____ (1993). **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VAN DALEN, D.B. & MEYER, W.J. (1981). **Manual de técnica de la investigación educacional**. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L.S. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Perspectiva.
_____ (1987). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
WEIL, P. (1993). **O Corpo Fala**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090
Telefax: (084) 217 2099 - **E-mail:** kbc@eol.com.br

GTT.5.6. TÍTULO: PRÁTICA DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA.

Marcelo Tavares^{*}
Isadora Garcia^{**}

Resumo: Este estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a formação profissional. Nele foram apontadas alternativas teórico-metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, vividas na disciplina Prática de Ensino II - 96.2 - ESEF - UPE. Ao término desta disciplina, foi realizada uma entrevista com um questionário semi-aberto, com os alunos que cursavam a mesma. A referida entrevista representou um instrumento fundamental para a coleta de dados nessa experiência. Vale ressaltar que a investigação privilegiada neste estudo foi considerada como a que "...Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto..." (Bogdan & Biklem apud Ludke & André, 1986). Após coletar/analisar os dados da entrevista e concluir a revisão de literatura constatou-se que esta experiência, ao mesmo tempo que enriqueceu a linguagem oral e escrita, qualificou o ensino durante a formação de futuros profissionais.

PRÁTICA DE ENSINO II - ESEF / UPE: UMA EXPERIÊNCIA A RELATAR

Este estudo, tem como objetivo apontar inovações teórico-metodológicas como contribuições efetivas para a formação profissional e continuada.

Os problemas evidenciados, deram suporte para se perceber, quais seriam os tratos teórico-metodológicos inovadores, que garantem a mudança da realidade contemporânea.

Durante o curso de Licenciatura, da ESEF – UPE, a disciplina Prática de Ensino II, no segundo semestre de 96, apontou contribuições teórico-metodológicas para uma pedagogia emergente. Em todas as aulas, as intervenções professor-alunos, eram conduzidas, com o intuito de garantir a qualidade na participação pois, “o autêntico professor, acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas” (Veiga, 1996, p. 155).

O professor responsável pela disciplina deixa claro, em sua prática pedagógica, o tipo de homem que ele pretende formar e qual o projeto político-pedagógico que irá defendê-lo, como contribuição para a formação profissional.

Por esse tipo de abordagem ser desacreditada, no meio dos profissionais, que limitam-se ao mundo da “falácia”, o presente estudo visa comunicar a estes que o trato é possível de realização, pois a práxis foi garantida, bastando somente, que alguns profissionais fundamentem-se e comecem a interferir não apenas na sua prática, mas também naquelas em que os rodeiam.

O estudo apontou caminhos metodológicos, com o intuito de consubstanciar a experiência vivida na disciplina Prática de Ensino II – 96.2, da ESEF – UPE.

A partir da definição do tema pelos pesquisadores e conseqüentemente do objeto de estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico e análise de alguns vídeos (material didático do professor da disciplina), sobre trabalhos que contemplam o assunto abordado.

Paralelamente, foi realizada uma entrevista com um questionário semi-aberto, antes do término da disciplina Prática de Ensino II, 96.2 – ESEF – UPE, com os acadêmicos que cursavam a mesma, sendo estes, os sujeitos pesquisados. A referida entrevista representou instrumento fundamental para coleta de dados nesta experiência:

^{*} MS. Educação - UFPE; Professor da Disciplina Prática de Ensino II - ESEF/UPE - Centro de Estudos em Educação Física e Esporte / Laboratório de Ciências Humanas.

^{**} Professora de Educação Física - Pós-Graduanda em Educação Física Escolar - ESEF/UPE.

“Esta é, aliás uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais. Ela desempenha papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas.” (Ludke & André, 1986, p. 33).

As perguntas foram estabelecidas respeitando a coerência do que se queria abordar.

Vale a pena ressaltar, que a pesquisa qualitativa privilegiada neste estudo é considerada como a que

“... envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (Bogdan & Biklen apud Ludke & André, 1986, p. 12).

“Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos... e extratos de vários tipos de documentos.” (Ludke & André, 1986, p. 12)

Como técnica de trabalho para coleta de dados, foi utilizado um questionário, dentro de uma abordagem qualitativa, tendo ele três perguntas abertas e coerentes com o que se está abordando, sendo estas, previamente esclarecidas pelo pesquisador. Permitindo assim, uma margem de liberdade de respostas fidedignas. Este caráter aberto que toma esta coleta, justifica-se com o propósito de que “ As informações que se quer obter, e os instrumentos que se quer constatar... são mais convenientemente abordadas através de um instrumento mais flexível” (Ludke & André, 1986).

Após coletar/analisar os dados da entrevista e concluir a revisão de literatura, foi feita uma articulação com o dado da realidade da sala de aula (a partir da observação e análise dos posicionamentos e intervenções dos acadêmicos na sala de aula, na apresentação dos relatos da experiência e nas produções teóricas), para se constatar as verdadeiras contribuições da Prática de Ensino II, para a formação profissional e continuada, a partir das inovações teórico-metodológicas, propostas pelo professor da referida disciplina.

Vale ressaltar aqui neste estudo, a realidade em que se encontravam os alunos no início do semestre. Para isto o professor aplicou uma sondagem com o objetivo de coletar informações dos acadêmicos, com a perspectiva de aproximar os conteúdos da disciplina com o dado da realidade. Estratégia que contribuiu para consubstanciar o planejamento de ensino da disciplina.

Após analisar a referida sondagem, concluímos que os alunos têm pouca ou nenhuma fundamentação teórico-científica sobre: as propostas de ensino; os paradigmas da Educação Física; as categorias que garantem analisar a relação da Educação Física com a sociedade e as discussões mais atuais na área de Educação Física & Esporte. As respostas ficaram, em sua grande maioria, restritas ao conhecimento de senso comum.

Com base nesta realidade, foi elaborado pelo professor, uma proposta de planejamento de ensino, a qual foi trazida para análise junto aos alunos . Detecta-se assim, o planejamento participativo proposto pelo professor, o qual considera que,

“Como ser social, o homem encontra sua realização no convívio com seus semelhantes, necessitando de trabalho participativo, comunitário, que possibilite troca de vivências e maior aperfeiçoamento e satisfação pessoal” (Vianna, 1986, p. 16-38).

A partir destas considerações, estabeleceram-se os conteúdos a serem trabalhados durante o decorrer do curso, obedecendo a três principais categorias: PLANEJAMENTO

PARTICIPATIVO, PESQUISA ESCOLAR e AVALIAÇÃO INTERATIVA.

Pois estas, apontam

“contribuições para a formação do aluno como um todo, despertando a criatividade, o senso crítico, o conhecimento das linguagens e suas aplicabilidades” (Tavares, 1995, p. 51-54).

Quando da aprovação do planejamento, o professor propôs para os alunos (baseado no que planejaram) procedimentos que viessem a qualificar/enriquecer a relação professor-aluno durante o processo ensino-aprendizagem, garantindo assim, a realização da proposta de trabalho.

O trato teórico-metodológico nas aulas

Este tópico vem com o intuito de descrever como era dado o trato teórico-metodológico nas aulas de Prática de Ensino II, 96.2, da ESEF – UPE: todas as aulas ministradas na disciplina eram iniciadas com a entrega de um roteiro, contando os seguintes tópicos: PREÂMBULO (informes gerais); OBJETIVOS DA AULA; CONTEÚDO DA AULA e a METODOLOGIA. Roteiro que substanciava a prática pedagógica.

Antes mesmo da entrega deste roteiro, os alunos liam textos que subsidiavam o conteúdo a ser tratado durante a aula. No preâmbulo, eram trazidas mais contribuições de leitura para consubstanciar, as discussões do conteúdo durante as aulas.

Todas as aulas, eram enriquecidas qualitativamente, levando os acadêmicos a produção de resenhas de livros, artigos e de textos (anexo 6), com temas articulados aos conteúdos tratados em sala de aula. Ao final de Segunda unidade destacou-se a preparação e o incentivo à participação de todos apresentando relatos de experiências – estágios supervisionados, no V Encontro de Pesquisa, demonstrando um salto de qualidade; como também a preparação de um seminário baseado na leitura de 10 livros, com o objetivo de fazer uma coletânea de toda vivência do aluno, no final do semestre.

Em todas as aulas, eram realizadas avaliações e síntese das mesmas, considerando sempre, a perspectiva de analisar e refletir sobre “que homens pretendemos formar”, pois “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania” (Veiga, 1996, p. 23).

Apesar do choque da maioria dos acadêmicos, no início dos trabalhos desta disciplina, frente às inovações tratadas pelo professor, eles demonstram uma mudança considerável frente às seqüelas advindas da carência que o decorrer do curso os proporcionou, refletindo assim, claras contribuições para a formação profissional e continuada.

Após termos a clareza do trato metodológico da disciplina Prática de Ensino II, 96.2, da ESEF – UPE, e analisando alguns instrumentos, podemos nos referir a avaliação dos acadêmicos ao final da Iª unidade; uma avaliação crítica feita pelos alunos, comprovou as contribuições que a mesma os proporcionou. Isto foi evidenciado ainda mais, quando da participação e repercussão dos trabalhos (relatos de experiência) apresentados pelos alunos no V Encontro de Pesquisa em Educação Física & Esporte, promovido pela ESEF – UPE, em que um deles continha o título: Prática de Ensino II: contribuições para a formação profissional e continuada¹, o qual relata a experiência com a disciplina Prática de Ensino II:

“a metodologia utilizada pelo professor leva os alunos a assumirem uma disciplina intelectual que os oportunize a produção do conhecimento, já que este, é a mola propulsora para o próximo milênio e o grande responsável pela legitimação de nossa formação profissional e continuada” (Garcia, 1996).

assim como, de nossa atuação, pois “é preciso qualidade também na disciplina Educação Física,

¹ Os anais contendo este trabalho, encontra-se no prelo.

buscando objetivos, legalidade, legitimidade pedagógica autênticas para seu ensino na escola” (Souza Junior, 1994, p. 1-7).

O resultado tanto da análise das entrevistas, quanto da análise dos vídeos que subsidiaram este estudo, detectaram um verdadeiro salto qualitativo dado pelos alunos, que começam a compreender o trabalho docente, requerendo

“um professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global, para o que precisa adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos” (Libâneo, 1989, p. 12).

Para comparar estes dados, que demonstram salto de qualidade dos alunos, descreveremos a seguir, depoimentos dos mesmos demonstrando uma articulação dos assuntos tratados na disciplina com a sua formação profissional e continuada.

Os depoimentos a seguir, estão relacionados com as respostas do questionário durante as entrevistas e com a fala de alguns acadêmicos em vídeos.

Na primeira questão, destaca-se as contribuições teórico-metodológicas da disciplina Prática de Ensino II, da ESEF – UPE, durante os estágios supervisionados:

“ Para os estágios supervisionados, subsidiou a elaboração de um planejamento participativo, assim como, as metodologias utilizadas nas aulas e o processo de avaliação, ou seja, todo o processo de ensino-aprendizagem. ...Ao meu ver, essas contribuições de um modo geral, são bastante pertinentes para os que têm o compromisso político com a luta dos menos favorecidos e excluídos do sistema” (aluno).

“As contribuições consubstanciaram a prática pedagógica de nós professores, nas relações com os alunos e com os conteúdos, estes, articulados com a vida. ...Contribuiu essencialmente para a nossa formação, a partir do momento que se constituiu nas leituras mais atuais, informações mais recentes, no que se propõe como abordagem para o ensino da Educação Física nas escolas, trazendo a reflexão entre teoria e prática, como forma de compreensão e busca de aprimoramento nosso, futuros profissionais da área” (comunicação verbal).

A segunda questão, aborda sobre a pertinência dos conteúdos tratados na disciplina, como contribuição para formação profissional e continuada:

“Os conteúdos tratados nas aulas de Prática de Ensino II foram pertinentes, considerando que os mesmos, dialeticamente, articulam planejamento-pesquisa-avaliação. No planejamento, nas aulas e na avaliação, autores como Freire, Veiga, Tavares, Oliveira, Demo, Luckesi, Hollfman foram referências que subsidiaram o trato em sala... Com esta prática, procura-se melhorar o desempenho na articulação de idéias e consubstanciar a formação profissional e continuada... Os conteúdos foram pertinentes, visto que os mesmos, estão intimamente ligados a realidade das escolas, e servem como subsidio para uma prática pedagógica” (aluno).

A última questão, aborda sobre a pertinência da metodologia tratada na disciplina, como contribuição para a sua formação:

“Em relação à metodologia, para a minha vida profissional, fica claro que ela deve ser prazerosa, substanciada (não empírica), coerente com o meu posicionamento político e digna de respeito aos alunos. ...A metodologia

mostra-nos, a importância de informar aos alunos o objetivo e os procedimentos relacionados a aula, um espaço para informes em relação ao sistema educacional no Brasil, problemas na área não só da Educação. ... Foi de grande contribuição, para com minhas perspectivas de homem-sociedade-educação. Não dá mais para ouvir discursos revanchistas de pessoas que feudalizaram a Educação e mascaram suas intenções políticas. ... Contribuição se dá, na medida em que algumas pessoas podem vir a desenvolver um posicionamento mais crítico, frente a sociedade e também, pelo fato da necessidade de um maior disciplinamento intelectual, o que vai possibilitar, que a formação continuada se dê de forma mais fluente” (aluno).

Com vistas a estas declarações, podemos perceber um crescimento teórico-metodológico apresentado pelos alunos no decorrer do curso da disciplina Prática de Ensino II, 96.2, ESEF – UPE . Esta constatação se deu bem evidente, quando se analisou a articulação que os alunos fizeram do conhecimento aprendido em sala de aula, articulado com o cotidiano, a partir da comparação dos dados coletados pela sondagem, com os dados coletados e analisados pela entrevista. Isto, numa abordagem fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos tratados, fugindo assim, da análise empírica. Tomando portanto, uma característica científica. Principalmente quando as produções dos alunos foram apresentadas à comunidade científica, no V Encontro de Pesquisa já citado anteriormente.

Este estudo veio anunciar e apontar uma realidade que efetivamente vem dando contribuições para a formação profissional no curso de Educação Física na UPE. Sendo reforçada pelas informações coletadas dos alunos, os quais, vêm a garantir os dados da realidade.

Referências Bibliográficas:

- ARÓXA, Maria Verônica. **Universidade de Pernambuco**, Escola Superior de Educação Física. Recife, 1996.
- BARBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do Ensino Superior: Realidade e Significado**. Campinas: Papirus, 1994.
- BRITTO, Alessandro Araújo de. **Universidade de Pernambuco**, Escola Superior de Educação Física. Recife, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- FRANÇA, Tereza Luiza de. A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos na Universidade Federal de Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995, Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- _____. **Universidade Federal de Pernambuco**. Centro de Ciências da Saúde, Núcleo de Educação Física e Esportes. Recife, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8ª ed, São Paulo: Loyola, 1989.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- REIS, Marize Cisneiros da Costa. **O entendimento da Instituição Escola apresentado por licenciados em Educação Física e comparado ao de licenciados em outros componentes curriculares**. São Paulo, 1993, Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física, 1993.
- _____. **Universidade de Pernambuco**. Escola Superior de Educação Física, 1995.

- SOUZA JÚNIOR, Marcilio Barbosa. **A Educação Física na escola de 1º e 2º graus: legalidade e legitimidade ao longo da história**, 1994. (texto didático).
- TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **A formação profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas, 1993 – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993. (Tese de doutorado)
- _____. **Universidade de Pernambuco**. Centro de Ciências da Saúde, Núcleo de Educação Física e Esportes, 1995.
- TAVARES, Marcelo. **Uma experiência interdisciplinar nas aulas de Educação Física?** Revista Movimento, Porto Alegre, ano 2, n. 3, p. 51-54, 1995.
- TRICOLI, Valmor A. Augusto. **Caracterização acadêmica – profissional da Educação Física**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, Londrina, v. VIII, n. 15, p. 16-19, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**, 2ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento na escola: um desafio ao educador**. São Paulo? EPU, 1986.

Endereço: Rua Frei Jaboatão, 280/204. Bl. P Torre - Recife/PE. CEP. 50710-040.

E-Mail: mmelo@upe.br

GTT.5.7. FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE *

Cecília Maria Ferreira Borges **

1 INTRODUÇÃO

As preocupações com a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física têm origem em minha própria experiência, como professora de Metodologia e Prática de Ensino, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel).

O contato com professores de Educação Física e com a realidade das escolas públicas de 1º e 2º graus, fez com que eu refletisse sobre a seguinte situação que, comumente, se observa durante a realização do estágio supervisionado, na disciplina de Prática de Ensino: de um lado, professores desestimulados pelos baixos salários e pelo sentimento de impotência diante da necessidade de intervir na realidade escolar; de outro, estagiários manifestando suas angústias em face da formação acadêmica que, segundo eles, não fornecia uma instrumentalização básica, *necessária para o empreendimento de ações didáticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física*. De minha parte, buscava equacionar os fatores que determinavam o desempenho do professor e, sobretudo, interrogava-me a respeito daqueles que diziam ter aprendido tudo o que sabiam na própria prática, desconsiderando totalmente a sua formação acadêmica de origem. Perguntava-me se a origem de suas práticas, muitas vezes extremamente tradicionais, não era, justamente, uma reprodução das que tinham vivenciado durante a formação acadêmica ou, até mesmo, durante sua passagem pelos bancos escolares. Essas indagações reforçavam minha preocupação com a prática pedagógica dos professores de Educação Física, sobretudo considerando o distanciamento entre formação acadêmica e realidade escolar durante processo de formação docente.

A reflexão que pretendo apresentar aqui é, pois, resultante destas indagações e fruto do esforço reflexivo que culminou com a elaboração de minha dissertação de mestrado, já referenciada. Neste artigo, apresento aspectos gerais da problematização em torno da formação e prática docente e, sobretudo, os achados relativos à pesquisa que foi desenvolvida a partir do estudo da prática pedagógica de dois professores de Educação Física.

Consultando a literatura a respeito da formação de professores, no âmbito dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas de um modo geral, observou-se que o debate sobre o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no interior da escola não é recente. Várias críticas, como as apresentadas nos Cadernos CEDES (1981 e 1986), já foram pontuadas, associando o caos do ensino de 1º e 2º graus à má qualidade da formação docente e à falta de instrumentalização, de competência técnica e política dos professores para atuarem no interior das escolas. Mais recentemente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) tem trazido à comunidade acadêmica a sua contribuição.¹

* Este texto foi elaborado a partir de minha dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 22 de setembro de 1995, com o mesmo título.

** Professora do Departamento do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, UFPel; mestre em Educação pela UFMG e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

¹ Pela idéia de uma base comum nacional para os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, a ANFOPE (1992) propõe uma estrutura curricular alicerçada em eixos, ou diretrizes curriculares, pretendendo buscar a superação de antigos problemas, como, por exemplo, a dicotomia na relação teoria e prática que se expressa nos programas e currículos por meio da separação entre: as disciplinas específicas e as da área pedagógica e, na área pedagógica, as disciplinas da denominada área de fundamentos daquelas voltadas para o ensino

Segundo documento da ANFOPE (1992), é preciso assumir uma nova postura na relação teoria e prática, a fim de buscar uma aproximação entre os currículos dos cursos que formam os docentes e a realidade escolar. Isto implica uma nova visão diante do trato com o conhecimento nas universidades. De acordo com o documento fica claro que, nos currículos, não se pode estabelecer uma relação de justaposição entre teoria e prática, em que uma se sobrepõe à outra. Mas há que se identificar os vínculos necessários entre ambas, a partir do trabalho pedagógico, elemento central da organização curricular e articulador privilegiado da teoria e da prática. Nesse sentido, documento sugere a atenção a dois pontos fundamentais: pesquisa e formação teórica de qualidade.

A pesquisa sendo entendida como um meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social, vinculada a uma sólida fundamentação teórica "que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade" (Anfope, 1992, p.12). A formação teórica de qualidade em contraponto à tendência que existe em educação de, ao se fazer a crítica ao distanciamento do conhecimento teórico e a realidade, centrar-se a formação acadêmica apenas em aspectos práticos do trabalho pedagógico, sem se fazer um esforço no sentido de sua compreensão dentro da totalidade que envolve a prática pedagógica do professor na escola. Assim, reforça-se no documento a importância da teorização, visto que

*"[...]é importante enfatizar esse aspecto dada a tendência a se transformar a formação do educador na preparação de um 'prático'. Nesta concepção a prática social é reduzida à dimensão de 'resolver problemas concretos', o que dá um caráter pragmatista e restrito à formação do profissional da educação."*²

A literatura sobre formação de professores³ pontua também a necessidade de transformações no que diz respeito à produção e à transmissão de conhecimentos. Revendo os vínculos entre teoria e prática, propondo rupturas quanto à fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas, e reconhecendo a importância de uma sólida formação teórica, espera-se dar ao professor subsídios para a problematização de sua prática pedagógica e para a intervenção na prática social cotidiana.

Com o mesmo tipo de preocupação, Santos⁴ apresenta esse tema fazendo uma análise crítica das teorizações sobre a formação de professores apoiando-se nas teorias críticas de Giroux e McLaren (1987), Young (1988), dentre outros. Ela diz que, apesar de sua popularidade, a chamada tendência crítica no meio acadêmico tem exercido pequena influência na prática cotidiana dos professores nas escolas, porque os educadores têm se preocupado muito mais em teorizar *sobre* a escola do que *para* a escola.

Com relação ao conteúdo curricular dos cursos de formação de professores, Santos⁵ destaca os seguintes pontos enfatizados pela literatura: no primeiro, refere-se à área chamada profissionalizante, na qual os estudantes realizam o estágio, considerado nas suas mais diferentes concepções e orientações. A idéia é que o estágio não deva estar voltado para a docência unicamente, mas que se transforme no espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, direcionada para problemas ligados à cultura da escola e suas relações com a comunidade,

propriamente dito; a formação acadêmica da realidade escolar; e a produção da transmissão dos conhecimentos.

²ANFOPE, 1992: 12

³ A literatura aqui especificada refere-se ao debate sobre formação docente, realizado entre educadores e especialistas, encontrado na publicação do INEP: Tendências na formação de professores. *Em Aberto*. Brasília, Ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

⁴SANTOS, 1991.

⁵*Ibidem*.

levantando questões sobre a organização do currículo, currículo oculto, relações de poder na instituição escolar.

No segundo ponto, a autora volta-se para a orientação teórica dos cursos. Uma abordagem crítica reconhece a importância do conhecimento teórico e da área chamada fundamentos da educação para a formação do professor, do mesmo modo que reconhece a relevância da prática. Entretanto, o que se observa nos cursos de formação de professores é que, em geral, as disciplinas teóricas não têm como horizonte a realidade escolar. Quando uma aproximação acontece, trabalha-se com conceitos amplos, não se estabelecendo uma aproximação entre eles e a realidade educacional. Questões como classe social, estrutura de poder, padrões culturais, dentre outras, são discutidas apenas no plano teórico, conceitual. E complementa a autora:

*"Quando é feita alguma análise sobre a realidade concreta, muitas vezes são utilizadas conclusões de estudos e pesquisas que têm como referência sociedades culturais diferentes daquela em que o professor irá trabalhar. Na abordagem, as disciplinas teóricas terminam por não instrumentalizar o professor para problemas do dia-a-dia, fazendo com que ele considere a sua formação profissional desconectada da realidade do cotidiano escolar."*⁶

No terceiro ponto, ela enfatiza a importância de se trabalhar com as idéias que os estudantes têm sobre a prática pedagógica a partir de suas próprias referências, experimentadas durante sua vida estudantil. Isto porque, além de o desempenho do professor, em grande parte, ser influenciado pelos modelos de ensino que foram internalizando ao longo de sua vida de estudante, a visão que os alunos têm do trabalho do professor é incompleta, simplificada, restrita ao desempenho de sala de aula e vinculada à idéia de autoridade. Daí, o constante apelo dos alunos por receitas pedagógicas para enfrentar a vida profissional. Para Santos,⁷ aí estão algumas pistas para reformulação dos cursos. Entretanto, a solução do problema da formação de professores deve estar aliada à adoção de outros mecanismos (organização sindical, intercâmbios com as universidades, atualização constante) que possibilitem ao professor resistir às rotinas e às práticas tradicionais vigentes no cotidiano escolar.

Considerando o exposto, observa-se que é unânime o desejo de rever os currículos dos cursos que formam os professores e de implementar propostas curriculares que busquem promover a aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar, por meio de uma sólida formação teórica que permita ao professor compreender o trabalho pedagógico e intervir no cotidiano da escola. Esse desejo, porém, coloca um desafio para a pesquisa em educação, no âmbito da formação de professores: como deve ser a formação? O que é fundamental para a prática docente? Quais saberes são relevantes para dar uma base, ainda que inicial, ao professor?

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de investigar os processos de formação do professor que se situam no campo em que sua prática pedagógica se realiza. Refiro-me a direcionarmos nossos questionamentos para o professor e para o âmbito da escola — *locus* privilegiado do ato pedagógico, para se fazer a identificação dos fatores que influenciam sua prática.

A escola é um lugar de tensões e conflitos, onde emergem as contradições do contexto social mais amplo. Como nos diz Cunha⁸, "a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a

⁶*Ibidem*, p. 330

⁷*Ibidem*.

⁸CUNHA, 1989: 24.

envolvem.” Por esse motivo é a escola um espaço de intervenção social, no qual o professor, com relação a esta, é *determinante e determinado*.⁹

Prática pedagógica e prática social se confundem. Do mesmo modo que o professor, com toda a sua bagagem escolar e acadêmica, influencia a organização escolar, a escola também exerce influência sobre a prática do professor. Isto significa que, ao enfatizar a prática pedagógica do professor de Educação Física desenvolvida no interior da escola, reconheço a organização escolar como uma instituição historicamente determinada, do mesmo modo que identifico o professor como um sujeito situado e condicionado às suas circunstâncias histórico-sociais.

2 O PROFESSOR DE ‘VIDA DUPLA’ E A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, que se vincula à dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), à medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática. Entretanto, por mais que se radicalize a separação entre ensino e pesquisa, entre docentes e pesquisadores, por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação *nos* saberes não se separa do processo de construção *dos* saberes, e a relação dos professores com os saberes não se reduz a mera transmissão de conhecimentos já sistematizados.

A partir da crítica à dicotomia na relação teoria e prática,¹⁰ investigou-se a prática pedagógica de dois professores de Educação Física, que trabalhavam em escolas diferentes.¹¹ A hipótese inicial é que cada uma das escolas teria uma dinâmica interna própria, exercendo forte influência na prática dos professores e fazendo com que estes desenvolvessem um trabalho diferenciado, com relação ao ensino da Educação Física, num e noutro contexto de trabalho — *vida dupla*. Este aspecto conduziu a investigação no sentido de encontrar no contexto escolar aspectos que constituíssem e influenciassem a prática dos professores¹². Entretanto, uma

⁹CUNHA, 1989.

¹⁰ Crítica explicitada por meio da fala dos professores de Educação Física, que afirmavam que sua prática era muito diferente daquilo que eles tinham apreendido na “teoria”, durante a formação acadêmica (formação inicial).

¹¹ Os dois professores de Educação Física, sujeitos desta investigação, são Rogério e João. Rogério (R), 31 anos, possui aproximadamente 10 anos de magistério, formou-se na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e natural de Belo Horizonte, MG. João (J), 36 anos, mais de 15 anos de magistério, também formou-se na UFMG, é natural de Itabira, MG. As escolas onde eles lecionavam, de uma maneira muito sintética, podem ser assim descritas: Escola A: Escola particular, de Belo Horizonte, de Ordem Religiosa, na qual Rogério leciona desde 1982, quando foi contratado. Escola B: Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, onde, há dois anos, Rogério passou a trabalhar, após concurso da Prefeitura, realizado em 1990. Escola C: Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de BH. João entrou por meio de concurso e trabalha nesta escola desde 1984. Escola D: Escola Pública de Rede Estadual de Minas Gerais, localiza em Belo Horizonte, onde João leciona desde 1977. Entrou por indicação de um professor mais antigo e prestou concurso posteriormente. O trabalho foi desenvolvido com turmas de 6ª série do 1º grau, nas quais tanto Rogério como João lecionavam. O ponto de partida foi a aula de Educação Física

¹² Estes aspectos referem-se ao contexto no qual cada escola estava inserida; à relação estabelecida com a comunidade escolar e com o bairro; ao fato de ser pública ou particular; à organização do processo de

investigação desse teor restringiria o universo explicativo da prática e dos saberes do professor unicamente ao campo de suas experiências cotidianas de trabalho desenvolvidas na instituição escolar — os saberes docentes, segundo Tardif *et al.*,¹³ têm origem em fontes diversas, quais sejam: os saberes da formação, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Estes últimos, de acordo com Therrien,¹⁴ envolvem toda a práxis social cotidiana do professor.

Desse modo, o ponto de partida estabelecido foi a prática pedagógica destes professores em seus respectivos contextos de trabalho e, além dos fatores que influenciam a sua prática nas escolas onde atuam, também foram observados aspectos referentes às suas trajetórias.

No que diz respeito à reconstituição da trajetória, especialmente tratando-se da trajetória acadêmica, concordando com Tardif *et al.*, tinha-se presente que o relato dos professores a respeito de suas práticas se daria a partir da ótica dos saberes da experiência — marcada pelo peso das determinações institucionais — em contraponto com as demais fontes de saber docente.¹⁵

Devido às suas experiências, o professor não só julga e avalia a formação anterior ou fora da prática profissional, como também filtra e seleciona outros saberes. Além disso, como afirmam Tardif *et al.*,¹⁶ a construção do saber docente é um processo essencialmente heterogêneo, não só pela natureza dos saberes, mas também pela situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saber.

3 OS CAMINHOS TRILHADOS POR ROGÉRIO E JOÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES¹⁷

Com relação a Rogério, considerando-se sua escolarização, os vínculos que estabeleceu com a Educação Física, sua formação esportiva e acadêmica, suas experiências profissionais, pode-se dizer que a sua trajetória segue um percurso bastante regular, na qual sempre pode contar com o suporte familiar, no plano econômico e a nível de estímulo, para seus empreendimentos.

trabalho escolar (OPTE) — que define a maior ou menor autonomia do professor em face de sua prática; à clientela atendida; às relações hierárquicas no que diz respeito ao relacionamento entre os agentes escolares mas, especialmente, no que diz respeito ao lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia das disciplinas; às diferentes condições físicas e materiais da instituição.

¹³TARDIF *et al.*, 1991.

¹⁴THERRIEN, 1993.

¹⁵ Segundo Tardif *et al.*, 1991, em face dos *objetos* que constituem os saberes da experiência, se estabelece uma defasagem, uma distância crítica, com relação aos saberes da formação. Esses objetos dizem respeito às relações que o professor estabelece com os demais atores no campo da prática; às diversas obrigações e normas às quais precisa submeter-se; e à instituição de ensino, compreendida como um meio organizado no qual, de alguma forma, ele se insere como ator social. Para os autores, quando os professores percebem os limites dos seus saberes pedagógicos, são levados a criticar sua formação pedagógica, decorrendo daí, em alguns casos: 1. uma rejeição completa à formação anterior e uma supervalorização dos aprendizados da prática — o professor é responsável pelo seu próprio sucesso — reafirmando, de certo modo, a presença de uma dicotomia na relação teoria e prática nos cursos de formação; 2. uma reavaliação da formação e dos cursos realizados — alguns foram válidos, outros não serviram para grande coisa, etc; 3. julgamentos mais matizados, em que a universidade não pode ser responsabilizada por uma “missão impossível” — formar o professor. A experiência, segundo os autores, funciona como um *feedback*: “[...]por isso mesmo, ela permite a(ao)s professores(as)(a)s retomar os seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (p.231).

¹⁶TARDIF *et al.*, 1991.

¹⁷ Para identificar como os professores foram construindo os seus saberes, foi necessário buscar em suas falas e em suas respectivas práticas os nexos explicativos que reúnem a trajetória percorrida e a prática profissional propriamente dita.

Quanto à sua trajetória escolar, verificou-se que, desde a escola primária, na infância e na adolescência, sua relação com a Educação Física e os vínculos que foi estabelecendo com o desporto, por meio da experiência com a Ginástica Olímpica, contribuíram para a formação dos seus saberes e ainda hoje continuam informando a sua prática.

A experiência como atleta, segundo Rogério, contribuiu para sua formação nos conhecimentos teórico-práticos da Ginástica Olímpica (gestos corretos, melhor performance na execução dos movimentos, regras desse desporto, aparelhos envolvidos nessa modalidade esportiva), e foi, também, muito importante como experiência educacional, como formação para a vida.

A experiência como técnico e árbitro de Ginástica Olímpica parece ter ampliado esse conhecimento técnico e tático em uma outra perspectiva: não mais a de quem apenas executa, mas a de quem observa, analisa e ensina um determinado conhecimento. Parece ter contribuído, igualmente, para ampliar o seu conhecimento sobre as regras e sobre o *métier* esportivo, no que diz respeito à organização interna desse esporte no âmbito de uma federação esportiva.

Essas experiências, portanto, parecem ter influenciado fortemente a decisão de Rogério na escolha do curso de Educação Física. Pelo seu depoimento, sabe-se que vacilava entre Educação Física e Medicina.

Quanto à postura profissional, a experiência esportiva e a experiência como aluno com os professores (P) e (G) — que são exemplos de docentes quanto à dedicação, ao modo de se relacionar com os alunos, à postura pedagógica e pessoal, à maneira de ensinar e de encaminhar os treinamentos — contribuíram para formar um conjunto de referências que informam a prática de Rogério e que lhe permitem ter um certo distanciamento crítico com relação ao curso de Educação Física.

A partir dessas experiências, Rogério parece ter construído um referencial que lhe serviu de parâmetro para analisar as disciplinas freqüentadas durante a formação acadêmica no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (EEF/UFMG), ao mesmo tempo que contribuiu para sua identificação com o referido curso.

Embora afirmasse ter aprendido “basicamente tudo na prática”, pode-se perceber também que, no enfrentamento com a realidade escolar, Rogério reproduzia os saberes adquiridos durante a formação acadêmica. Pelos seus depoimentos e observações de suas aulas, constatou-se a mesma base esportiva e biomédica que rege os currículos das Escolas de Educação Física. Isso pode ser evidenciado não só pela ênfase dada ao desporto, mas também pelos encaminhamentos das atividades em aula e pelo cuidado em realizar exame biométrico com seus alunos.¹⁸ Talvez em decorrência dessa identificação com o desporto, no momento da divisão das turmas na Escola A, Rogério sempre optasse/fosse escolhido para trabalhar com as 5ª e 6ª séries; pelo Plano Anual da Escola, nelas é desenvolvida a iniciação em diferentes modalidades esportivas.

No que diz respeito aos encaminhamentos das atividades pedagógicas, observou-se que sua aula obedecia a uma certa regularidade quanto ao trato com o conhecimento. Inicialmente, o professor ensinava/transmitia um determinado fundamento técnico e tático, o que era feito da seguinte forma: o professor falava e/ou demonstrava a execução do passe, do arremesso, etc.; depois, realizava um jogo entre os alunos, momento em que eram aplicados os fundamentos técnicos e táticos apreendidos no primeiro momento da aula.

Nesse sentido, na relação professor-aluno-conhecimento, o seu papel era transmitir o conhecimento já sistematizado. Essa forma de trabalhar o conhecimento reproduz a lógica que

¹⁸ A base esportiva e biomédica é um traço marcante na formação de Rogério e vários fatores contribuem para isso: sua experiência como atleta, a influência do currículo do curso de Educação Física que, como se pode confirmar com FARIA JÚNIOR (1987 e 1991), BETTI (1991), TAFFAREL (1993) e outros, está pautado, sobretudo, no desporto, na perspectiva da competição, da performance e do binômio Educação Física e Saúde. O próprio currículo das Escolas de 1º e 2º graus também segue a mesma orientação.

rege o trato com ele na universidade, onde se parte do pressuposto que, primeiro, devem ser ensinados os conhecimentos teóricos e técnicos e, depois, deve ser ensinada a aplicação prática destes.¹⁹

Ainda com relação às influências da formação acadêmica em sua prática pedagógica, não pode deixar de ser destacada a dificuldade que Rogério estava enfrentando com a união das turmas, assim como os demais professores de Educação Física da Escola B.

Conhecendo-se a história dos cursos de Educação Física, sabe-se que existiam dois currículos — um feminino e outro masculino — até bem pouco tempo atrás.²⁰ Além de as turmas serem divididas, sabe-se que as aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus eram diferenciadas para meninos e meninas em termos de conteúdo.²¹

Por esse motivo sou levada a pensar que a simples menção das dificuldades práticas apontadas por Rogério, para o desenvolvimento do trabalho com turmas mistas em suas aulas, tem raízes mais profundas, que se vinculam às influências da sua formação acadêmica e que se encontram na própria evolução dos currículos de Educação Física, bem como nos papéis sociais que têm sido atribuídos aos homens e às mulheres em nossa cultura.

Das experiências adquiridas com o exercício da profissão nos diversos locais onde atuou, destaca-se principalmente o seu trabalho na Escola A. O grupo de estudos e os cursos de reciclagem que freqüenta articulados com as relações de trabalho que estabelece nessa escola parecem fornecer a Rogério inúmeras referências para a sua prática e para a sua vida.

Por meio dessas referências, Rogério tem o reconhecimento e a validação de sua prática, entendidos como elementos que possibilitam a avaliação do seu trabalho e do seu desempenho. É ainda com essas referências, especialmente aquelas que dizem respeito ao seu trabalho com a Ginástica Olímpica, que Rogério afirma sentir-se recompensado e com estímulo para seguir investindo no seu trabalho com a Educação Física.

A organização, o planejamento, o encaminhamento das atividades pedagógicas em aula e o tipo de avaliação desenvolvida na Escola A são práticas que Rogério também procurava desenvolver na Escola B. Entretanto, como as condições de trabalho eram diferentes de um contexto para outro, sua prática adquiria nuances diferentes, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas com seus alunos e colegas de trabalho.

A identidade de Rogério como pessoa e como professor de Educação Física, portanto, foi sendo construída no conjunto de interações com familiares, professores e colegas, pelas experiências adquiridas durante a sua trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional.

Diferentemente de Rogério, a trajetória de João mostra um percurso menos regular, no qual, embora sempre tenha tido o apoio e o estímulo da família, nem sempre pôde contar com o seu suporte econômico. Em sua trajetória escolar não há qualquer vínculo com atividades esportivas. Excetuando-se as “peladas” de futebol com os amigos e as competições ou os festivais que assistia em sua cidade, na Praça de Esportes ou pela televisão, sua relação com a área começa, efetivamente, quando ingressa no curso superior de Educação Física.

¹⁹ SHÖN, *apud* SANTOS, 1991.

²⁰ Só em 1991 foi implantado o currículo com uma formação básica para homens e mulheres na Escola de Educação Física da UFMG. Na sua proposta de alteração curricular, decorrente da Resolução n. 3/87, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos em todo o País, substituindo as normas vigentes desde 1969, encontramos: “Um curso de graduação em Educação Física deve proporcionar uma formação básica para alunos de ambos os sexos. No nosso contexto social, não se justifica mais a formação diferenciada para homens e mulheres” (Proposta de alteração Curricular do Curso de Educação Física da UFMG, 1989, p. 8). Veja a respeito neste livro.

²¹ SOUZA, 1994, em sua tese de doutorado, aborda exaustivamente as relações de gênero na Educação Física, investigando o seu ensino em Belo Horizonte, de 1897 a 1994, considerando-se os contextos mineiro e brasileiro.

Da sua trajetória escolar, João destacou como mais marcante as suas experiências de trabalho, como estagiário da Companhia Vale do Rio Doce e, depois, em uma agência bancária, nas quais as possibilidades de crescimento pessoal e profissional eram limitadas.

Quando mudou de cidade, João também estava mudando de vida: partia em busca de ascensão profissional e pessoal. O aspecto que marca sua entrada no curso de Educação Física é que a escolha desta profissão não foi obra do acaso e nem resultado de uma trajetória esportiva, mas determinada por circunstâncias sociais, condições objetivas que envolvem a materialidade de sua existência. Como tinha estudado no SENAI, João pretendia seguir carreira na área técnica; quando avaliou que teria mais chances com a Educação Física, após o teste simulado no cursinho, mudou sua trajetória.

Na universidade, abriu-se um novo campo. Como a experiência de João com a Educação Física e com o desporto era praticamente inexistente, durante o curso ele foi construindo algumas das suas referências pessoais e profissionais mais significativas na área da Educação Física.

A principal delas parece ser a participação no Projeto Rondon, paralelo à formação acadêmica, que permitiu grandes aprendizagens no campo profissional, fornecendo a João elementos para que pudesse avaliar criticamente o curso de Educação Física, especialmente quanto ao modo como eram ensinados os conteúdos de diferentes modalidades esportivas.

Esta foi uma experiência muito significativa em sua vida, tanto que, no seu relato sobre a formação acadêmica, ela é destacada como um momento de muita aprendizagem. A liderança, a tomada de decisões, a agilidade para organizar eventos, campeonatos, ruas de lazer, passeios, festas, a disponibilidade para criar, improvisar, a maneira de lidar com as pessoas nos relacionamentos são algumas situações que João viveu com o Projeto Rondon, marcando a sua prática nas escolas onde atuou posteriormente.

Quanto à formação universitária, embora João tenha sido bastante duro nas críticas ao curso da Escola de Educação Física da UFMG, pode-se perceber que também tem como referência em sua prática o desporto, saber incorporado durante essa etapa de sua formação.

Nas escolas onde atua, ainda que o seu trabalho estivesse descaracterizado por conta do desinvestimento na carreira e das limitações enfrentadas na prática, suas ações e seu discurso estavam pautados em bases esportivas, na perspectiva do rendimento e da performance.

Na Escola C, observou-se em suas aulas que o trabalho com o desporto não seguia um encadeamento, uma ordenação de um encontro para outro. De um modo geral, ficavam centradas no jogo; durante ele, o professor ia chamando atenção para um ou outro aspecto dos fundamentos técnicos e táticos do esporte que estava sendo desenvolvido. Desse modo, as aulas tinham um caráter muito mais lúdico que, entretanto, parecia encobrir um certo desinvestimento na aprendizagem dos alunos.

Como nessa escola o trabalho com formação de equipes, do mesmo modo que o desempenho das equipes da escola em competições, era bastante valorizado pelo diretor e pelos demais professores, a perda desse espaço acarretou o declínio da Educação Física.

Assim, embora não se conheça a atuação de João durante a fase áurea da Educação Física na Escola C, pelos depoimentos dele e de seus colegas, verificou-se que o trabalho com treinamento de equipes era fundamental para a legitimação de sua prática, de modo que havia um grande investimento seu nesse tipo de atividade. Quando, porém, não pôde mais fazê-lo, em decorrência da redução de horários imposta pela Secretaria de Estado da Educação, sua prática parece ter perdido sentido e significado dentro da escola e para ele próprio.

O mesmo processo parece ter acontecido com suas aulas no momento da união das turmas. Para João, o trabalho com turmas mistas acarretava uma série de problemas, os mesmos

destacados por Rogério: número grande de alunos por turma, diferentes interesses entre meninos e meninas.²²

Na Escola D, embora no período em que foi realizada a pesquisa a Educação Física estivesse descaracterizada, pelos depoimentos de João e pelos planos de trabalho anteriores do Departamento — ainda que houvesse toda uma discussão sobre o significado do movimento humano na formação integral do aluno e sobre a importância do acesso das classes trabalhadoras às atividades físicas e de lazer variadas —, constatou-se que seu trabalho com a Educação Física também estava fundamentado apenas no desenvolvimento do desporto.

Nesta escola, a continuidade de seu trabalho com o desporto, por meio de suas aulas e do treinamento de equipes de voleibol, estava condicionado ao enfrentamento das medidas impostas pela Secretaria Municipal de Educação (redução dos horários dos professores e união das turmas) e, também, ao enfrentamento de suas posições diante do grupo de professores do Departamento de Educação Física.

Com relação aos saberes adquiridos na prática, no exercício da profissão nas Escolas C e D, constatou-se que o tipo de inserção de João na organização escolar, bem como o significado das atividades esportivas em cada uma das escolas, assumia um caráter diferenciado em decorrência das influências do próprio contexto escolar e também do estágio de *desinvestimento* na carreira, que João parecia estar vivendo.

Na Escola C, além do desinvestimento no seu trabalho, como não havia um grupo articulado no desenvolvimento de um projeto pedagógico para a Educação Física e para a escola como um todo, houve um processo de interiorização e de recuo por parte de João com relação à sua prática. Este processo de interiorização e recuo ainda não tinha se dado de todo na Escola D, onde as suas experiências como coordenador de turno e como coordenador de área, o Projeto Pedagógico Geral da escola e os Projetos do Departamento de Educação Física, o estímulo à produção coletiva e à participação democrática dos professores por parte da direção, ainda eram referências para um investimento na Educação Física e, talvez, o segurassem por mais algum tempo.

4 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE, A DIFÍCIL RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO DE ROGÉRIO E JOÃO COM SEUS SABERES

Quanto à construção dos saberes, constatou-se que os processos de formação profissional e pessoal, nos quais os professores vão construindo os seus saberes, são inseparáveis.²³ Verificou-se também que a construção do saber é influenciada pelas condições materiais de existência dos sujeitos, bem como pelo modo singular como cada um destes sujeitos “formou e construiu a sua identidade profissional em interação com todos os seus espaços de vida”.²⁴

²²Como foi afirmado anteriormente, os problemas levantados por João também parecem originários de questões mais profundas, que se circunscrevem na origem dos currículos dos cursos de Educação Física e das escolas de 1º e 2º graus, bem como nos papéis sexuais impostos pela sociedade ao homem/menino e à mulher/menina.

²³A formação da identidade da pessoa e do professor é um processo inseparável (NÓVOA, 1992a, 1982b), mas não é um processo unidimensional (MOITA, 1992). A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro.

²⁴MOITA, 1992: 134

No início deste trabalho, destacou-se que a formação acadêmica está distante da realidade escolar,²⁵ e que a questão de fundo que se coloca sob a difícil relação entre teoria e prática diz respeito ao trato com conhecimento na instituição universitária, durante a formação acadêmica dos professores.

Os saberes que estão em jogo durante a formação acadêmica, “saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares”,²⁶ são os produzidos e legitimados pelos cientistas. Tais saberes, vistos como prontos, acabados, é que são transmitidos aos futuros professores, para que estes, por sua vez, os transmitam às futuras gerações. Dessa forma, como enfatizaram Tardif *et al.*,²⁷ os professores se encontram em uma relação de exterioridade com relação aos saberes que possuem e transmitem, uma vez que estes precedem a prática docente e não são originários dela.

Destacou-se ainda a idéia de senso comum de que a formação dos professores nos saberes desenvolve-se apenas no âmbito da universidade, da qual espera-se que o professor *receba* os saberes para transmiti-los às futuras gerações. Como os saberes, na formação acadêmica, são tratados como algo que se *tem* e se *recebe*,²⁸ é nesse sentido que os professores são vistos apenas como transmissores e não como agentes produtores de saberes, como frutos de suas práticas sociais cotidianas.²⁹

A análise das trajetórias escolar, esportiva, acadêmica e profissional, bem como da prática pedagógica de Rogério e João, nas Escolas A e B, C e D, respectivamente, demonstraram que são diversos os saberes que informam suas práticas, do mesmo modo que são variadas as fontes que originam esses saberes. Conseqüentemente, verificou-se que a universidade não é a única fonte formadora nos saberes de Rogério e João, mas ela é apenas uma das fontes que *(in)formam os professores dos e nos saberes*.

Com isso, pode-se levantar algumas pistas no que diz respeito às relações que Rogério e João estabelecem, como os saberes que possuem e que transmitem. Embora desvalorizassem a formação acadêmica no curso de Educação Física e supervalorizassem as experiências profissionais, tanto Rogério como João reproduziam, em suas práticas, saberes adquiridos durante a formação acadêmica, confirmando a idéia de que os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com relação aos saberes que possuem e transmitem. Tais saberes, identificados aqui como os saberes curriculares e das disciplinas, no caso da Educação Física, dizem respeito basicamente ao desporto, saber hegemônico nos currículos das Escolas de Educação Física e das escolas de 1º e 2º graus.

Como a relação de Rogério com a área parecia ser mais orgânica, devido à sua trajetória esportiva, a relação de exterioridade com o conhecimento esportivo não era tão grande. Isto leva a pensar que, quanto aos conhecimentos que transmite, Rogério possui uma identificação e um vínculo muito estreitos, que produzem julgamentos mais matizados da sua formação acadêmica. Quanto a João, a inexistência de vínculos estreitos com a Educação Física antes de sua entrada na Escola de Educação Física da UFMG e a total relação de exterioridade com os saberes que envolvem o desporto, base de sua formação acadêmica, percebe-se uma tendência em radicalizar as críticas a esta formação e de supervalorizar a experiência no Projeto Rondon desenvolvida paralelamente ao curso de Educação Física.

²⁵ Embora os vínculos entre teoria e prática sejam indissociáveis, durante a formação acadêmica eles não são realizados, pois a dificuldade está em problematizar a prática, fazendo uso da teoria para a sua compreensão, e vice-versa.

²⁶ TARDIF *et al.*, 1991.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ MOITA, 1992

²⁹ THERRIEN, 1993.

Com relação aos saberes da prática, observou-se que nas escolas onde Rogério e João estabelecem uma ligação mais estreita, uma identificação maior com o grupo de professores e com o projeto pedagógico, há tendência de estes desenvolverem uma capacidade de se comportarem em interação, ou seja, de desenvolverem um senso de participação coletiva muito maior do que em outros contextos, onde não há um projeto pedagógico e/ou não há um grupo de professores articulados.

As interações que Rogério e João estabelecem em seus respectivos contextos de trabalho são a base dos saberes da experiência, porque esta capacidade de interação é geradora de *certezas particulares*, das quais a mais importante, do ponto de vista da construção dos seus saberes, é a confirmação e o reconhecimento do seu desempenho como professores, bem como da sua capacidade de ensinar.³⁰

Rogério e João produzem saberes a partir de suas experiências cotidianas, e por elas são validados. Estes saberes constituem a *cultura docente em ação*: por meio deles os dois professores compreendem, orientam e dominam suas práticas. Isso contribui para explicar o distanciamento que os professores sentem entre a realidade escolar e os saberes da formação acadêmica (saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional). Fornece, ainda, algumas pistas para repensarmos a formação acadêmica no que diz respeito à relação teoria e prática.

Voltando à idéia da forma como é tratado o conhecimento na universidade, e da divisão que existe entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de se buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática. Não se está querendo dizer com isso que a universidade deva buscar abarcar todo o universo que compreende a formação docente, o que seria impossível e pretensioso. Mas dar legitimidade aos saberes da experiência, buscando a problematização destes, é uma proposta viável.

Dar voz ao professor, ouvir o que tem a dizer a respeito dos seus saberes e dos saberes da formação acadêmica, retraduzidos em sua prática. Dar voz aos alunos, refletir a respeito das suas experiências anteriores à formação acadêmica e dos saberes que vêm acumulando em suas trajetórias. Buscar a formação de *profissionais reflexivos*,³¹ a partir de uma nova compreensão do trato com o conhecimento na universidade e de uma nova visão dos saberes docentes.

Por fim, cabe ressaltar uma última pista acerca da relação de Rogério e João com os saberes. Tanto no que diz respeito aos saberes da prática quanto aos saberes da formação, constatou-se que os professores pareciam viver entre dois campos de saber que influenciavam suas práticas, a Educação Física e o desporto.

Na atuação dos dois professores observou-se que, efetivamente, o desporto era a prática dominante. Tanto Rogério como João centravam o seu trabalho no desenvolvimento de diferentes modalidades esportivas. Considerando-se as condições de trabalho oferecidas nas escolas, eles procuravam afirmar a necessidade de trabalharem com o treinamento de equipes.

A formação de equipes parecia ser, tanto para Rogério como para João, a possibilidade de realização profissional. A não-realização desse projeto parecia acarretar uma perda de identidade profissional, uma ausência de sentido e significado quanto ao papel do professor de Educação Física dentro da escola. Apesar de aparecer como uma área hegemônica, tanto no currículo dos cursos que formam os professores de Educação Física como nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, o desporto não é a Educação Física.³² As discussões que vêm sendo

³⁰TARDIF *et al.*, 1991.

³¹SHÖN, 1992.

³² A discussão sobre o que é a Educação Física ainda gera muitas polêmicas. Em MOREIRA, Wagner. *Educação Física & Esportes, perspectivas para o Século XXI*, 1992, vários autores discutem sobre os

desenvolvidas entre os profissionais da área, especialmente a partir dos anos 80, apontam novos paradigmas para a Educação Física, ampliando o campo dos saberes curriculares nessa área e redefinindo o papel do professor dessa disciplina. Como o campo esportivo tende a se desenvolver como um campo relativamente autônomo,³³ e como a Educação Física em seu sentido restrito,³⁴ pode ser compreendida como uma prática pedagógica que tem por objeto o movimento humano, entendido como expressão da cultura corporal,³⁵ caberia, então, um estudo a respeito de como a tensão entre esses dois campos tem chegado à prática dos professores investigados, influenciando a construção dos seus saberes.

5 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner (org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus. p. 239-254.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 136-151.
- FARIA JR., Alfredo. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MARINHO, Vitor (Org.). *Fundamentos pedagógicos*. Educação Física 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.
- _____. Perspectivas na formação do profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.) *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP.
- HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto 1992a. p. 31-61.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto. 1992a p. 113-140.
- MOREIRA, Wagner W. (Org.) *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus. 1992. p. 227-238.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a. p. 15-34.
- _____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto. 1992b p. 13-30.
- _____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992c. p. 13-43.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: D. Quixote. 1993. 207p.
- SANTOS, Lucíola L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.72, n. 712, p. 318-334. set./dez., 1991.
- SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77 - 92.

significados sociais e culturais da Educação Física e do Desporto, apontando novos paradigmas para a Educação Física no ensino formal e não formal e, sobretudo, para a redefinição do papel do professor de Educação Física.

³³BOURDIEU, 1983.

³⁴BRACHT (1992) trabalha com a compreensão de que a Educação Física pode ser analisada num sentido amplo, compreendendo todas as manifestações de movimento, todas as práticas corporais historicamente produzidas pelo homem e, num sentido restrito, entendida como uma prática pedagógica que se realiza no âmbito escolar e tem por objeto o movimento humano.

³⁵BRACHT, 1992.

- SOUSA, Eustáquia Salvadora. *Meninos à marcha! Meninas à sombra*. A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 - 1994). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1994. (Tese de doutorado) 265 p.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1993. (Tese de doutorado) 276p.
- TARDIF *et al.* Os professores face ao saber. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.4, 1991, p. 215-233.
- TERRIEN, Jacques. *O saber social da prática docente*. Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993. (mimeo.)

Endereço: Rua Barão Flamengo, 50/104 - Flamengo - Cep.: 22220-080 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (021) 558-8701 - E-mail: cmborges@edu.puc-rio.br

GTT.5.8. COMPETÊNCIAS BÁSICAS PARA SER UM PROFESSOR. MINISTRANDO AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM UM CURSO PROFISSIONALIZANTE

Ana Cristina Arantes*

Resumo: A presente pesquisa teve por objetivo conhecer o grau de capacitação profissional dos alunos da habilitação específica para o magistério - 2o. grau das escolas pertencentes à rede estadual de ensino no que se refere à disciplina Educação Física Infantil. Os dados de 226 respondentes e de seus 17 professores foram levantados através de questionários, entrevistas, análise dos planos de curso encontrados nas escolas-amostras escolhidas aleatoriamente. Procurou-se analisar, também, em que medida os recursos humanos e materiais incidiram na qualidade do ensino ministrado. Foi observado que este componente curricular, da forma como vem sendo ministrado, não tem atendido às expectativas da clientela. Tal falha se inicia no processo de seleção do professor especialista, na sua formação acadêmica inadequada, na ausência de uma supervisão eficaz e na falta de identificação da disciplina nesta habilitação, além dos recursos físicos e materiais serem insatisfatórios. Assim sendo, o aluno oriundo deste curso, no que se refere à Educação Física Infantil, não apresenta condições satisfatórias para o desempenho profissional, e, provavelmente, implementará esta atividade na pré-escola e nos iniciais do 1o. Grau, de forma inconsistente e inadequada.

Introdução

Tomando-se como referência a História do curso de Magistério, sabemos que o mesmo desde a data de sua criação em São Paulo, por volta de 1846, foi freqüentado por jovens de ambos os sexos. Entretanto, pelas suas exigências, características e peculiaridades, foi sendo paulatinamente ocupado por mulheres, tendência existente até os dias de hoje (PICONEZ, 1988 e ARANTES, 1990).

Dentre os componentes curriculares desta Habilitação, a Educação Física faz parte deste curso desde a sua criação, e seguia a orientação militar.

A cadeira (PILETTI, 1987), atualmente denominada Disciplina (PAR. CFE. 853/710), é hoje desenvolvida por especialistas formados nos Institutos de Ensino Superior (IES), Faculdades ou Escolas de Educação Física e teoricamente sempre seguiu o ideário das diferentes épocas.

Histórico da Educação Física no curso de Magistério

Diferindo da característica de ATIVIDADE (PAR.CFE.853/71) que confere a aulas de Educação Física um caráter primordialmente "prático" na qualidade de Disciplina (PAR.CFE.853/71) recebe ou deveria receber tratamento igual aos demais componentes da grade curricular.

Seguindo o pensamento dos tempos de Brasil Império, as aulas de Educação Física, para crianças da escolaridade elementar, eram ministradas semanalmente por um profissional não especializado. As aulas de "ginástica" compunham-se (a) dos exercícios da ginástica analítica de Amorós e (b) de cantigas infantis.

Na era Vargas, nos cursos de formação de professores primários, além dos elementos "ginásticos", a este componente curricular foram agregadas outras atividades, exercícios e jogos implementados pela normalista cujo caráter era didático e sobretudo recreativo.

* Profa. Dra. em História e Filosofia da Educação.

As aulas ministradas aos pequenos alunos eram compostas dentre outros elementos dos jogos de "dar e tomar" (MEDALHA et. al, 1985) cujo principal objetivo era o de desenvolver o aspecto lúdico, visando a socialização dos alunos da escolaridade inicial.

Por volta de 1971, a Educação Física, pertencente ao currículo do curso de formação de professores (Curso Normal), foi legalmente denominada "prática educativa". Naquele, então, caberia à professora regente a responsabilidade de implementar as aulas de Educação Física às classes do 1º ao 4º ano do antigo curso primário. Esta prática entretanto, não possuía intencionalidade qual seja a de desenvolver os domínios motor, cognitivo, afetivo e social.

Naquele então, as sessões de Educação Física para os alunos das séries iniciais caracterizava-se por uma coletânea de jogos fundamentados no lúdico, desvinculado da reflexão ao contrário do que se preconiza atualmente.

Em São Paulo a partir de 1986, para a escola de 1º grau, particularmente para as séries iniciais, o espírito desta Atividade foi sendo progressivamente alterado.

O esforço dos professores da rede pública, as novas orientações das Universidades, os estudos e as Propostas advindas dos órgãos governamentais fizeram com que a Educação Física assumisse uma nova filosofia e, por consequência, fosse alterado o seu caráter puramente instrumental.

Esta nova forma de pensar deu-se em nome de uma prática mais adequada às demandas sociais e à expectativa dos alunos do ensino básico, sendo assim, os cursos de Habilitação para o Magistério - 2º grau deveriam ter acompanhado esta mudança.

Embora em algumas escolas percebamos esforços no sentido de ir ao encontro da orientação, muito se tem a realizar para que seja conferida a real e a necessária capacitação do futuro professor polivalente.

Como Disciplina ministrada nas últimas séries da escolaridade média, a Educação Física dentro de um curso profissionalizante deve discutir dentre outros tópicos, teorias e práticas pertinentes a motricidade do aluno.

Assim sendo, a Educação Física Infantil ministrada nos cursos Normais (Lei 9394/96) deve reunir e aplicar conceitos que lhes são próprios; mas também, considerar os inúmeros conteúdos das disciplinas que fazem parte do currículo do curso profissionalizante de Magistério para o ciclo de escolaridade inicial.

Além disso, em um ano (ou dois) cabe ao docente responsável, pelo desenvolvimento da Disciplina no curso em questão, a difícil (mas não impossível) tarefa de efetuar a síntese dos conteúdos da Biologia da Educação, da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação, da Didática, dentre outros.

Esta integração preconizada por TYLER (1986) visa, fundamentalmente, a competência técnica ou um bom desempenho por parte da futura professora sobretudo, quando for implementada a Disciplina **Prática de Ensino** onde precisará demonstrar de maneira aplicada: (a) conhecimento sobre crescimento e desenvolvimento infantil, (b) adequação das tarefas motoras, (c) adequação das estratégias para o seu grupo, (d) saber dialogar, (e) avaliar o nível de aprendizagem dos seus alunos.

Somado a isto, a professora regente de classe deve construir os requeridos conceitos no domínio intelectual, afetivo, social e motor; promover a segurança para a prática conseqüente; desenvolver o espírito de colaboração; e a solidariedade entre os alunos.

É na aula de Prática de Ensino, que a futura professora, em seus primeiros passos, deverá demonstrar segurança, capacidade de síntese, discernimento, liderança, na técnica (e na arte) de ampliar o repertório e o acervo motor dos alunos sob a sua responsabilidade.

Mas este conhecimento que é por ela "revelado" nas aulas, é um "produto integrado" resultante de um processo contínuo e permanente advindo do grupo de docentes responsáveis pelo curso (e pelos discentes).

Na tentativa de esclarecer o que pensamos sobre a competência profissional declinamos quais, ao nosso ver, são as recomendações mais importantes.

Recomendações ou o que caberia ao especialista ensinar e avaliar ?

Orientando-me *exclusivamente* pelo meu trabalho de Mestrado, *Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2o. grau para o magistério* (1990), na *Proposta Curricular de Educação Física para a pré-escola*. SE/CENP (1982), na *Proposta Curricular de Educação Física - Habilitação Específica de 2o. grau para o magistério* SE/CENP (1984), na *Proposta Curricular de Educação Física - HEM/ CEFAM*. SE/CENP (1991), e nas *Propostas Curriculares para ensino de 1o. grau*. SE/CENP (1991), quanto ao conteúdo e metodologia para o ensino desta Disciplina sugiro o desenvolvimento:

1. da compreensão por parte da futura professora que a Educação Física é sobretudo *viver e entender sobre o (seu) corpo em movimento*. Lembre às futuras professoras que, no período de inteligência simbólica e concreta, os conceitos advêm da experiência motora! Portanto, ao lidar com seus alunos de escolarização inicial, a prática organizada e vinculada aos conceitos teóricos é fundamental;
2. sem perder a sua especificidade, a Educação Física na qualidade de um componente da escolarização inicial através dos seus elementos (dança, ginástica, jogos e recreação) pode, pelos seus processos, construir também uma melhor motricidade para o ato gráfico, para o desenho e para a expressão corporal;
3. que o aluno da escolarização inicial ampliará as suas habilidades cognitivas, se a ele for dada a chance de participar de um jogo, de uma atividade planejada e adequada ao seu nível de desenvolvimento, à sua história pessoal e objetivos do processo de ensino formal;
4. o conhecimento que a vida em sociedade, é também um exercício da *cidadania*, do respeito às diferenças individuais desde a escola elementar. Por isso, o jogo e as atividades com regras, representam um recurso imprescindível;
5. do conhecimento sobre o erro. Já que o "erro" faz parte da aprendizagem, (MACEDO, 1990), nos anos de escolaridade inicial, não devemos privilegiar os mais hábeis; a oferta deve ser democrática. Devemos dar oportunidade para que todos os alunos se alfabetizem corporalmente (FREIRE, 1982),
6. de saber ministrar um curso com conteúdos significativos. Precisamos, para tanto, considerar a clientela, ter consciência da nossa tarefa pessoal e profissional, apresentar o espírito de colaboração para com o grupo e, se possível, em nome da qualidade de ensino, termos à nossa disposição os recursos físicos e materiais.

Como organizar os conteúdos ?

A professora regente deve saber de antemão que os alunos têm características físicas, motoras, cognitivas, sociais e afetivas diferentes. Portanto, as atividades precisam estar alicerçadas nas características infantis. Programe, então, tarefas que envolvam níveis diferentes de complexidade.

Quais são os conteúdos desejáveis ?

- 1º. aqueles que fazem parte da cultura dos alunos, e que servirão, por certo, como ponto de partida para outras aprendizagens;
- 2º. o "jogo do faz de conta", o jogo de construção e o de regras são muito importantes para a motricidade, para a formação e ampliação do conhecimento (no domínio motor, cognitivo e afetivo social) e também são recursos para se alcançar a autonomia;
- 3º. atividades que estabeleçam os *conceitos de esquema corporal* (conhecer o seu corpo nos segmentos e na globalidade);

- 4°. atividades que proporcionam conteúdos que favoreçam o entendimento da *noção espaço temporal* (a posição que o corpo ocupa no espaço), noções de posição, de intensidade, de direção, de quantidade e de tamanho;
- 5°. aumente a criatividade. Peça aos alunos, que sugiram formas diferentes de execução: proporcione a possibilidade da execução variada, quanto à intensidade, duração, composição das tarefas, dentre outras;
- 6°. providencie atividades que envolvam todos os participantes. A socialização também faz parte das atividades interdisciplinares na escola;
- 7°. atividades não específicas tais como os jogos sensoriais também denominados "jogos de interior" (BOULANGER, 1970), devem ser implementados na escola elementar;
- 8°. dentro do espírito do coletivo, o professor, deve planejar em conjunto as atividades que utilizem o corpo, o movimento, o espaço, o ritmo e a música... lembre-se da formação integral da sua futura professora de ensino fundamental;
- 9°. para um curso de Habilitação de Magistério, seria importante que os especialistas pensassem e planejassem coletivamente. As aulas de Prática de Ensino precisam ser trabalhadas sob forma interativa;
- 10°. vincule sempre as atividades com a metodologia do "fazer e compreender" preconizada por RATHS et al.(1972); e
- 11°. estabeleça com o seu grupo os critérios de avaliação e avalie sempre de forma clara e objetiva!

Penso que essas sugestões poderiam servir como um ponto de partida, um começo. Portanto, mãos à obra! e bom trabalho!

Referências Bibliográficas:

- ARANTES, A. C. Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2o. grau para o magistério em São Paulo. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física USP. 1990. 302p.
- BOULANGER J. Juegos fáciles para pequeños. 3a. ed. Barcelona. Vilamala, 1970. 115p.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione. 1982.
- MACEDO, L. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In Proposta curricular de psicologia para o ensino de 2º grau. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP. 1990. 84p.
- MEDALHA, J. et al. Educação física no currículo da escola do 1º. grau. (trabalho não publicado). São Paulo. 1985. 75p.
- PICONEZ, S. C. B. A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação USP. 1988. 273p.
- PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. In: Revista Faculdade de Educação, São Paulo, 13 (2):22-72, jul/dez. 1987.
- RATHS et al. Ensinar a pensar. São Paulo, EPU. 1972. p.01-151.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. Habilitação específica de 2º grau para o magistério: proposta curricular de educação física. (Coord.) Ephigênia Saes Cáceres. São Paulo, SE/CENP. 1979. 27p.
- _____. Proposta curricular de educação física para a pré-escola. (Coord.) Ephigênia Saes Cáceres. São Paulo, SE/CENP. 1982. 26p.
- _____. Educação física. (Federal e Estadual) Org. e compilação Leslie M. J. da S. Rama; José A. P. dos Santos. São Paulo, SE/CENP. 1985. 265-284p.
- _____. Proposta curricular de educação física de educação física - HEM/ CEFAM: estudo preliminar. São Paulo, SE/CENP. 1991. 20p.

_____. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
Organização de Leslie M. J. S. Rama. São Paulo, SE/CENP. 1996. 123p.
TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. 9. ed. Porto Alegre, Globo. 1986. 119p.

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Butantã São Paulo. Cep: 05508900.

GTT.5.9. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DE POSSÍVEIS ELEMENTOS DO NÚCLEO CENTRAL DE PROFESSORES LEIGOS.

Antônio Carlos Moraes*

Resumo: Este trabalho é uma análise de entrevistas realizada como parte da elaboração de dissertação de mestrado a respeito da prática pedagógica dos professores leigos que ministram Educação Física no 1 e 2 graus, concluída em 1996 na UGF/RJ. O objetivo da presente análise foi observar e identificar um núcleo de elementos de representação social do professor leigo no que se refere às suas articulações políticas e pedagógicas no campo de trabalho e na comunidade escolar, sob a ótica do profissional do ensino. Foram entrevistados 12 sujeitos que trabalham na região sul do Estado do Espírito Santo. Foi possível traçar uma caracterização de grupo e realizar a análise, constituindo-se três núcleos com cerca de 23 elementos expressivos em cada um. O trabalho é concluído remetendo os elementos para um próximo estudo, que visará estabelecer uma hierarquização dos núcleos como método de estudo da organização e estrutura da representação social, bem como a aplicação de técnicas vinculadas aos métodos de controle da centralidade dos núcleos.

1. CARACTERÍSTICA DO GRUPO ENTREVISTADO

A média de idade do grupo entrevistado é de 28 anos, tendo o mais novo, 19 e o mais velho, 41 anos, enquanto que a média de tempo de trabalho é de 9 anos, sendo o menor tempo o de 2 anos e o maior tempo o de 17 anos de trabalho exclusivamente na Educação Física escolar. De um modo geral, começaram cedo na profissão. A média é de 20 anos, sendo que os mais precoces começaram com 17 anos (dois) e o mais tardio com 24 anos. Trata-se, portanto, de uma amostra de trabalhadores jovens que ainda possuem bastante tempo para se dedicar à profissão. De acordo com a legislação atual, levariam uma média entre 16 a 21 anos para se aposentar.

A maioria deles não gostou das aulas de Educação Física que tiveram no tempo de estudantes e não sofreu influência de seus ex professores quando da opção da atual profissão.

A predominância das atividades dos entrevistados é o ensino das esportes, mesmo não tendo anteriormente uma vida atlética regular e sistemática, os professores conseguem argumentar em torno do ensino do esporte na escola com certa segurança. Essa opção tem os reflexos da mídia que veicula o esporte com certa intensidade; na legislação da Educação Física no Estado do Espírito Santo, que caracteriza a atividade como educação física esportiva e recreativa, e nos cursos que a maioria frequentou.

Para Betti (1993), o que distingue a prática pedagógica de um professor com formação universitária de um professor leigo,

“certamente não são habilidades e capacidades motoras, pois elas podem ser partilhadas por um grande número de pessoas, e a tarefa dos profissionais de Educação Física é exatamente repartir com a sociedade as habilidades e os conhecimentos que eles próprios adquiriram na sua formação profissional. (p. 247)”

Betti considera que a universidade não pode ignorar a capacidade do profissional leigo no trabalho e deve pensar seriamente na possibilidade de intervir nesse campo, não para descartar o profissional, mas sim para aperfeiçoar sua prática pedagógica com uma adequada formação acadêmica. Concordando com Betti, entendemos que a informação da prática, da parte instrumental da aula pode ser adquirida pelo profissional via instituições formadoras, ainda que o profissional não tenha acesso direto a ela. A própria aula, enquanto aluno de primeiro e segundo graus, pode fornecer boas informações acadêmicas aos professores. Mas quando a vivência

enquanto aluno é precária e as instituições formadoras estão distantes, a saída pode ser meios por meios *nem sempre coerentes com o papel da escola.*

Alves (1986) argumenta que o que se estuda na academia pode se tornar coisa do passado, se não for articulada com o presente, que é o cotidiano escolar e a prática pedagógica desenvolvida por boa parte dos professores que são leigos ou têm formação acadêmica fraca. Segundo a autora, *a prática pedagógica é o momento do encontro; do aprendizado; de pensamento e direção de ensino, enfim, o momento de formação do profissional.* E para evitar uma estagnação é preciso uma articulação que promova a apropriação do saber acadêmico, uma prática entendida *"como acumulação e transmissão do conhecimento priorístico, visto como apropriação refletida da prática."* (Alves & Garcia, 1993, p.79)

A aproximação da Universidade com a prática desenvolvida pelos leigos pode se justificar pelo envolvimento que estes têm com a escola. A maioria não pensa na possibilidade de buscar outra alternativa de trabalho. Entre os que pensam em um ramo profissional fora da escola, apenas um deles apresentou desejo de outra atuação, militar das forças armadas. Outras deixariam o magistério por questões financeiras. Ainda assim, só deixariam o magistério se fosse por um trabalho de produção e faturamento próprio e sem largar definitivamente a sala de aula. A maioria suporta a questão financeira para continuar lecionando. Existe, porém, o medo da instabilidade de emprego, que, diferentemente da estabilidade do servidor, o professor leigo não pode fazer concurso de ingresso no serviço público. Nesse caso, alguns dos entrevistados, os mais novos, ficam apreensivos a cada início de ano letivo. Sempre há a possibilidade do surgimento de um professor licenciado na região.

Nesse particular é bom lembrar Alves (1986), que alerta que a condição básica para um profissional do ensino é estar inserido numa categoria que luta por melhores salários, pelo reconhecimento social da profissão, por uma formação básica comum que possa possibilitar maior competência profissional e pela garantia do concurso público em todos os níveis de trabalho, no sentido de fortalecer a qualidade do exercício do profissional.

A maioria dos professores leigos trabalham em mais de uma escola, o que acentua mais a presença desse tipo de profissional no campo de trabalho. Aqueles que trabalham em apenas uma escola já trabalharam em mais de um estabelecimento anteriormente, são novos na função, ensinam outra disciplina, trabalham em outro setor da Educação Física como ginásio de esporte ou academia de ginástica.

A forma de acesso ao campo de trabalho contraria as condições básicas que sustentam a luta da categoria de profissionais do ensino, entretanto, levando em consideração a realidade explicitamente colocada nesse trabalho, os professores leigos provocam outra discussão a partir de sua condição de trabalho e seus serviços prestados na escola. Nessas condições, em que há a possibilidade da tutela do Estado, Brandão (1982) entende que o educador oscila entre a *criatividade no campo da educação e a arbitrariedade do sistema.* Entretanto afirma que *nem todo educador obedece ao modo de pensar do patrão, estando, portando, comprometido não só com a escola, mas com toda a sociedade através da prática escolar.*

2. MUNDO DA ESCOLA PARA O PROFESSOR LEIGO.

Deparamo-nos com profissionais organicamente ligados à instituição escolar. Pessoas com um dia-a-dia dedicado ao magistério e sem outras opções profissionais. Foram preparados para a função a partir da necessidade da instituição e, ao que parece, acreditam que à instituição eles devem tudo. São intelectuais orgânicos com atividades limitadas à determinadas funções e com acesso acadêmico estreito e dependente, dentro dos contornos das funções a serem exercidas no cotidiano da Educação Física escolar.

A visão de escola do professor leigo é bem variada, mas é bem próxima do perfil idealista e romântico, carregado de moralismo, que encarrega a escola do dever de prolongar o lar

do aluno, de fazer do professor a figura extra paterna, cobrindo uma defasagem familiar e da escola, um ambiente de fuga da marginalidade social.

Com uma forma própria de se expressar, o leigo consegue colocar a definição clássica da função da escola, que é a transmissão de conhecimentos.

Na tentativa de dar à escola uma função social, colocam a formação do aluno para enfrentar a vida com mais conhecimento e horizontes amplos.

Acreditam numa educação que pode se dar em qualquer ambiente social, mas principalmente na escola. é nessa instituição que acreditam ser possível uma redenção social, uma possibilidade de se formar um homem dentro de regras sociais que permitam uma convivência coletiva.

A opinião a respeito da escola, segundo os professores leigos, é uma visão de quem vive na prática com a produção do discurso dos mitos que envolvem o funcionamento escolar. A percepção do professor nesse papel é fruto de uma pressão da dita sociedade moderna que, segundo Candau (1987, p. 40)

“passa a exigir do professor papéis contraditórios, na medida em que, por um lado, lhe delega atribuições antes conferidas à família, ampliando assim seu papel e, por outro, considera-o especialista em alguma coisa imprecisamente esboçada.”

Na medida em que se sentem deslocados do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo se vinculando cada vez mais à escola, os professores leigos buscam dar importância à escola de forma que eles também possam ser vistos como importantes, até mesmo como o “segundo pai”.

A partir dessa análise foi possível construir um núcleo evidenciando a visão de escola dos sujeitos com os seguintes elementos:

A escola é:

um complemento do lar;
quase uma segunda família
transmissora de atualidades
formadora para a vida
tem parceiros educadores em outros campos
preparadora para o trabalho
espaço de aconselhamento
espaço de interação pessoais
espaço de prevenção contra a marginalidade
ajustadora social
transmissora de conhecimentos
lugar de aprendizagem de regras sociais

3. O DIA-A-DIA PEDAGÓGICO

Quando se fala de professores leigos logo vem a idéia de que vamos trabalhar com sujeitos estritamente ligados ao processo do fazer, da execução de tarefas, o estritamente técnico, desarticulado com a comunidade escolar, um plantador de *eucaliptus* (Alves, 1982). Autores da Educação Física consideram que esse papel técnico já foi predominantemente desempenhado por professores licenciados, com as reformas curriculares a partir dos anos 60 tem mudado a visão estritamente técnica desse profissional (Faria Jr., 1987) e que a própria evolução pedagógica da Educação Física levou o quadro docente a um salto qualitativo no que se refere à passagem do profissional técnico ao profissional educador.

A participação do professor leigo nos protocolos escolares é constante, mas pouco efetiva em termos de intervenções e posicionamentos políticos. Nesse particular o nível de intervenção, envolvimento e definição de postura depende da situação profissional que cada um apresenta.

O grupo de professores com maior tempo de serviço acredita que as reuniões pedagógicas e de conselho de classe são espaço necessário para a Educação Física poder ser ouvida, é local mais imediato no qual podem colocar o papel que desenvolvem com os alunos a partir da especificidade da disciplina e é o momento no qual, com o tempo, o professor vai adquirindo respeito dos seus pares. No meio do grupo mais jovem as reuniões são boas, necessárias, mas ouvir mais e falar pouco é um ato de prudência e aprendizado.

No seu cotidiano escolar os professores leigos enfrentam alguns problemas explícitos. Confiam demais nas informações da mídia a respeito de atividades físicas e esportes e correm o risco de levar para dentro da escola as mazelas que habitam a sociedade freqüentada pela imprensa e veículos de publicidade da área de atividades físicas e esportivas. Acreditam que sua capacidade ou incapacidade profissional esteja ligada ao conhecimento da anatomia humana, o conhecimento do corpo humano. Além disso, colocam na relação que têm com professores licenciados a salvação de sua suposta falta de conhecimento.

Por outro lado, é interessante perceber que os entrevistados estão também interessados numa formação pessoal e que já perceberam, a partir da própria convivência com o trabalho e com outros profissionais, que não basta fazer uma pessoa se movimentar e que a Educação Física oferece um conhecimento que vai além do fazer movimento atlético. Dependendo da estrutura do curso que cada um fez, conseguimos perceber a influência do conteúdo discutido na reflexão do cursista.

Um dos problemas evidenciados nas entrevistas, foi a pouca capacidade coletiva de articular a formação profissional na prática pedagógica. Os professores leigos, de uma forma geral, possuem pouca capacidade de argumentação no coletivo da escola. Se sentem limitados a falar de comportamento disciplinar dos alunos nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Alguns percebem que não são os únicos obrigados a essa função, se é essa a função da escola, mas não conseguem romper o preconceitos do corpo docente se o assunto levantado por eles não for de natureza disciplinar, de comportamento ordeiro.

Sua participação no coletivo formal da escola é feita com enfrentamento e não num clima de aprendizado e troca de experiências. Normalmente o coletivo em que eles atuam com peso na relação de forças, são de iniciativa deles mesmos e não contam com a participação dos demais docentes. Nesse caso, o leigo atua politicamente dentro de um coletivo externo aos muros da escola e ganha adesão da comunidade, a qual vê um trabalho concreto a partir da sua prática.

Individualmente o professor leigo constrói sua formação pedagógica, lê, ouve, assiste e pergunta. Não existe um curso especificamente para leigos, eles se adaptam aos eventos. Não há um grupo de estudos composto por leigos, eles estão sempre perto de alguém que supostamente possui o conhecimento. Não é uma estratégia grupal, são iniciativas individuais e que dependem de um contexto. Um trabalho com um licenciado, outro é aprendiz de um licenciado (ex-aluno influenciado), outra tem um parente que lhe manda apostilas, enfim, não existe sequer uma formação básica comum entre os trabalhadores que não são provisórios, como o Estado e a categoria do magistério os conceitua.

A contribuição dos professores licenciados na prática pedagógica do leigo é, na nossa análise, estritamente técnica, são atendimentos imediatos de ordem funcional; lesões em alunos, confecção de planejamento, confirmação de mudança de regra e informações de anatomia, nada que os leigos não possam adquirir em livros ou cartilhas ao alcance de qualquer cidadão comum. Aliás, a aproximação desses dois tipos de professores não beneficia apenas o imediatismo do professor leigo, afinal, de acordo com os depoimentos, nos eventos comunidade/escola onde existem os dois profissionais, o "carregador de piano" é o professor leigo, além disso, esse último é o substituto de todas as horas.

Outra contribuição interessante que um dos entrevistados destaca é o próprio fracasso do licenciado diante da comunidade escolar, o que reforça a capacidade de articulação político-pedagógica do professor leigo fora da esfera docente.

A prática política do professor leigo é pragmática, ele se adapta às condições da escola e dos materiais disponíveis à atividade possível, abusa da improvisação e ganha adeptos. Descartam o imobilismo a partir da possibilidade de colocar o aluno em movimento em qualquer situação e ou condições. Normalmente ensinam aquilo que mais gostam, fazendo uma reflexão da Educação Física que tiveram enquanto alunos e realimentaram a sua própria prática. Há casos em que a disposição dos alunos em torno de uma modalidade esportiva determina a atividade a ser desenvolvida e o ritual em torno do que foi ensinado não falta, é o concreto que a comunidade gosta de ver e os diretores gostam de mostrar. Inclusive nessa prática política não falta o discurso para a escola e outro para a comunidade.

A prática política do professor leigo é, de certa forma, comedida, ela não alcança a explicitação política de um profissional engajado. É uma manifestação sutil de adesão e envolvimento, sua postura frente à política oficial é de conformismo, mas à medida em que vai se libertando de tutelas ou se firmando diante da comunidade ele passa a esboçar reivindicações e se posicionar nas articulações possíveis.

Quando a Secretaria de Educação aumentou o mínimo de carga horária exigida para cursos rápidos, os professores leigos se calaram e acreditaram que a medida vai melhorar a qualidade dos cursos, ampliar a grade curricular, aumentar os conteúdos e melhorar a forma de acesso ao trabalho. Na verdade, para quem já está em defasagem no plano da concorrência ao trabalho, quanto maior for a dificuldade para novos leigos, melhor. Além disso, a necessidade de aprender mais um pouco faz alguém acreditar que o aumento de carga horária de cursos realizados em férias escolares ou feriados prolongados possam alterar significativamente a qualidade das preparações de professores considerados precários e provisórios.

O professor leigo experiente tem boas noções, do ponto de vista técnico e político, para uma articulação de sua prática pedagógica com as ações governamentais, no sentido de lhe permitir uma formação acadêmica decente e sem dissimulações por meios historicamente precários. Entendem que a falta de professores especializados em Educação Física pode ser amenizada com intervenções técnicas na formação do magistério de segundo grau e intervenções políticas no incentivo e na facilitação de frequência ao curso superior, dos trabalhadores leigos.

A partir dessa análise, foi construído um núcleo onde o grupo expressa seu envolvimento pedagógico na comunidade com os seguintes elementos:

Articular pedagogicamente bem é:

ficar calado nas reuniões
ouvir mais e falar menos
não entrar em discussões pedagógicas
se posicionar apenas como professor
considerar a reunião como espaço de manifestação
reclamar que não são ouvidos
reclamar que são desvalorizados enquanto professores de EF
reclamar que são desvalorizados enquanto professores leigos
exigir respeito de seus pares a partir de suas experiências
dar pouco valor às discussões políticas
dar pouco valor às ao conhecimento de história e outras teorias
valorizar o conhecimento técnico nos eventos de formação
valorizar história e outras teorias apenas por curiosidade pessoal
fazer curso superior em qualquer área pedagógica
mostrar a realidade a partir da prática

atuar bem na competições
mostrar a realidade que o licenciado não conhece
usar o trabalho do licenciado para mostrar seu valor
ter o esporte como meio de mostrar competência
dominar a recreação com conteúdo da EF
dominar o jogo enquanto iniciação do esporte sem competição
atender aos eventos culturais da região
preparar os alunos para representar a escola em eventos culturais
participar de eventos de capacitação profissional em maior número que o licenciado

4. AS ARTICULAÇÕES E POSIÇÕES NO CAMPO PEDAGÓGICO

A partir de experiências; articulações com a categoria; atividades comunitárias e conclusão de curso superior em qualquer área pedagógica, o professor leigo estabelece um processo de educação para o ensino. Muitos confessam a influência e a herança didática e técnica dos antigos professores, mesmo que não tenham gostado das aulas que tiveram e muitas vezes negado, acabam creditando aos ex professores e a colegas licenciados, a inspiração ou oportunidade para o trabalho. Segundo o pensamento gramsciano, essa relação coletiva do professor é fundamental no papel social da educação, pois o homem deve

“entrar em relação com os demais homens e com a natureza, podendo, a partir dessa relação, produzir e transformar bens a nível de estrutura ou de superestrutura, necessitando do concurso da educação (...) o conjunto das relações do qual ele é o ponto central, podendo-se afirmar que ele educa educando” (Jesus, 1989, p.43).

Numa análise do dito aparente, as direções de escolas, quando encaminham um suposto professor a uma preparação para docência emergencial, têm em mente a solução de um problema burocrático da escola. No entanto, a escolha de tal professor é um assunto restrito à direção escolar. O que nos parece é que pode ocorrer, nesse caso, maiores chances do profissional estar organicamente ligado ao extrato dirigente da escola. O professor leigo tem maiores probabilidades de se tornar um intelectual extraído da massa, mas dividindo com as ações do Estado e setores da sociedade civil, a sustentação da hegemonia da classe dominante.

A maioria dos professores entrevistados, só se envolve em problemas da escola ao lado da direção. Acreditam sempre na boa fé dos dirigentes e, quando é possível, contribuem no processo administrativo escolar. Assumem voluntariamente a frente de eventos programados pela escola e culpam o corpo docente pela omissão e o insucesso de eventos impostos pela direção e quase sempre boicotados pelos demais professores.

Uma prática política que exercem com frequência é a tentativa de interligar as disciplinas da escola e colocar a Educação Física a serviço dessa coalizão. Na verdade, percebe-se que o professor tem uma forma de dizer que a Educação Física é útil à escola e que mesmo sem curso superior eles podem realizar um trabalho interessante e inovador.

Apresentam a educação física como a atividade capaz de proporcionar coordenação motora às crianças. Enfatizam a coordenação motora, a psicomotricidade, a expressão corporal, no gosto pela escola através do gosto pela educação física, a socialização, a formação corporal, a higiene, a abrangência cultura, o entretenimento e extravasamento de energia no sentido de melhorar a produção escolar, trabalho de prevenção de problemas fisiológicos na fase adulta do aluno, o relacionamento com o mundo e com os outros e enfatizam, com insistência o caráter interdisciplinar da atividade.

Trata-se de uma apresentação da Educação Física que faz parte de uma tentativa de dizer para a sociedade porque a Educação Física é importante na escola, que eles fazem um trabalho importante e que a escola e a sociedade ganham com essa suposta prática. Na visão dos entrevistados, o indivíduo teria noções de socialização, bom comportamento pessoal, melhor

desenvolvimento corporal e mental e os demais professores da escola teriam mais facilidade para ensinar, já que têm na Educação física possibilidades de favorecimento na aprendizagem.

Os entrevistados chamam para a Educação Física a responsabilidade de responder pela educação, questões de engajamento social, que dentro de um ritual constante e articulado na comunidade, sua prática ganha peso político, movimentação da qual o mundo acadêmico, em suas opiniões, está muito distante.

No cotidiano do professor, ele percebe sua aceitação no grupo a partir de suas articulações políticas diárias. Reconhece que seu maior instrumento político é o trabalho que realiza na escola e que reflete na comunidade. Mas mesmo assim se apoia na força da direção e na aproximação que faz com o professor licenciado, principalmente na confecção do planejamento. Em alguns casos, o fato de a maioria dos municípios serem de pequeno porte, a amizade entre os professores (leigos e licenciados) ameniza a questão do preconceito que há no meio escolar em relação ao grau acadêmico deste ou daquele professor.

Apesar de reconhecerem a defasagem acadêmica, os professores não se resignam perante a suposta superioridade do licenciado. Alguns sentem a discriminação, o preconceito e o sentimento de inferioridade diante à realidade, principalmente do ponto de vista da legalidade. Entretanto, alguns pensam superar a questão buscando na experiência pessoal condições para uma postura de enfrentamento.

Nesse caso o esporte é o grande trunfo do professor leigo nas suas articulações políticas junto à comunidade. O esporte, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, representa a principal atividade nas aulas de qualquer professor, em qualquer instituição de ensino.

dentro dessas condições que as escolas públicas oferecem, a partir do pressuposto que todo cidadão brasileiro é capaz de escalar uma seleção nacional de futebol, o professor que articula melhor as relações esportivas dentro das aulas de Educação física, em tese, faz a melhor articulação política com a sociedade, posto que o esporte é um patrimônio da humanidade, produzido historicamente pelo homem e, portanto, não é uma exclusividade do professor licenciado.

A partir dessa análise foi possível formar um núcleo que representa a tentativa do grupo de articular seu espaço dentro da escola enquanto campo de trabalho e produção pedagógica. Os elementos são os seguintes:

Ter espaço na escola é:

ajudar na direção da escola no tempo livre

comparecer sempre nos eventos programados pela escola, fora da área da EF.

mostrar que os conteúdos da EF ajudam em outras disciplinas

provar que a EF cura aluno estressado em outras disciplinas

promover momentos de lazer

mostrar o lado informal e alegre da EF em comparação às outras disciplinas

evidenciar a capacidade da EF de promover a prevenção aos males físicos

mostrar a vantagem da EF trabalhar o corpo e a mente dos alunos

mostrar a capacidade lúdica da EF

mostrar a capacidade da EF de promover a socialização

mostrar como os conteúdos da EF podem viabilizar o caráter interdisciplinar na escola

proporcionar a formação corporal

promover hábitos higiênicos

promover formação cultural

proporcionar coordenação motora dos alunos problemáticos e pobres

denunciar o processo de inferiorização do professor leigo na escola

denunciar a dificuldade na apropriação do conhecimento pelos corpo docente geral

usar o ensino do esporte como meio de se igualar ao professor licenciado em termos de resultados

mostrar seu nível de consciência no trabalho, quando se desenvolve o esporte.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Levantamento de elementos de representação social a partir da entrevista enquanto método de investigação do conteúdo, é um recurso necessário ao estudo, entretanto é uma atividade complexa e de análise difícil, produz um discurso direto e natural do locutor, sujeito às regras da enunciação (Abric, 1994).

É preciso uma filtragem precisa e demorada no sentido de permitir a percepção dos mecanismos psicológicos, cognitivos e sociais. O contexto, os objetivos percebidos na fala, a natureza da intervenção, etc., tornam os elementos peças importantes na construção do núcleo de representação social dos sujeitos. Para tornar o resultado dessa análise coerente, racionalizado e bem filtrado, remeto os resultados desse trabalho ao processo de organização e estruturação dos núcleos, elegendo o método de hierarquização de itens, "escolha hierarquizadas sucessivas" (Abric, 1994) e à aplicação de técnicas de controle da centralidade, também proposta por Jean Claude Abric.

Bibliografia:

- Abric, J.C. (1994). *Methodologie de recueil des représentations sociales*. In: J.C. Abric. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alves, Nilda (1986). *Formação do jovem professor para a educação básica*. cadernos Cedes. São Paulo. (17): 5-20.
- _____(1993). **Formação de professores: Pensar e Fazer**. 2- ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, Rubem (1982). O preparo do educador. In: Carlos R. Brandão (org.), **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Betti, Mauro (1993). Perspectivas na formação profissional. In: Wagner Wey Moreira (org.), **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus.
- Brandão, Carlos R. (1982). Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: Carlos R. Brandão (org.), **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Candau, Vera M. F. (1987). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP.
- Faria Jr., Alfredo G. (1987). Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: Vitor Marinho de Oliveira (org.) **Fundamentos Pedagógicos Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Jesus, Antônio T. (1989). **Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez.

Endereço: Rua: Maria Eugênia, 52/201, Humaitá. Rio de Janeiro/RJ. 22261-080

GTT.5.10. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Beleni Saléte Grando*

Resumo: O Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, atende a formação de 200 professores índios, em quatro pólos. Resistem, ao colonialismo interno, que se consolida no latifúndio, na monocultura, na exploração/destruição dos recursos naturais e humanos, expresso na "Marcha para o Oeste" e na conquista para a modernidade, 35 povos no estado. O Tucum alia-se as ações coletivas dos segmentos sociais que tratam da questão indígena no estado, buscando assegurar-lhes uma Escola Pública diferenciada, específica, bilingüe, intercultural e de boa qualidade. O desafio da Educação Física, no currículo do Tucum e nas escolas indígenas, está em compreender e dialogar com esta realidade complexa, reconhecendo as diferentes concepções de corpo dos povos e desvelando o sentido significado da cultura corporal ocidental e sua relevância social para as comunidades indígenas.

Este trabalho tem a finalidade de discutir a função social da disciplina Educação Física e sua relevância social para suas comunidades a partir de um Projeto de Formação de Professores Indígenas em desenvolvimento no Estado de Mato Grosso.

É recente na história da educação escolar indígena, que professores originários das próprias aldeias, sejam responsáveis pela educação formal.

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, vem atuando junto aos grupos indígenas, 35 povos ao todo no estado, a fim de implantar/implementar, nas aldeias, a escola formal nas séries iniciais da Educação Básica. Esta tarefa não tem sido fácil, pois as terras indígenas se localizam dentro dos municípios e geralmente o diálogo com as administrações municipais são dificultadas por conflitos permanentes decorrentes de valores etnocêntricos da chamada sociedade civilizada.

A Equipe de Educação Indígena da SEDUC, junto com a Coordenadoria para Assuntos Indígenas do Estado - CAIEMT, tem se fortalecido no exercício de suas ações por aliarem-se as Secretarias Municipais de Educação, as universidades públicas -UFMT e UNEMAT, FUNAI e organizações não governamentais que tratam da questão indígena para juntos, através de representantes, constituem o Conselho Estadual Indígena.

No entanto, regularizar as escolas indígenas significa assegurar-lhes uma Escola Pública diferenciada, específica, bilingüe, intercultural e de boa qualidade, o que inclui a formação de seus professores.

Neste sentido é elaborado em 1995, após amplo debate, o Projeto Tucum - Formação de Professores Índios para o Magistério. Este Projeto implantado em janeiro de 1996, se constitui num programa de formação de 200 professores Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Irantxe, Munduruku, Umutina, Nambikwara, Xavante, Bakairi e Bororo a nível de magistério, organizado em oito semestres que acontecem em etapas letivas intensivas (janeiro/fevereiro e julho) e intermediárias (entre as etapas intensivas).

O Tucum é coordenado pela Equipe de Educação Indígena da SEDUC que articula suas ações com os demais participantes e realiza as Etapas de Formação e Planejamento juntamente com a equipe de consultores das diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Matemática e Lingüística. Para desenvolver o curso,

* Professora a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Assessora do Projeto Tucum - área Educação Física.

nos meses de maio e outubro ocorrem as etapas de preparação da equipe que faz a formação dos professores nos quatro pólos do Programa: secretários municipais de educação dos municípios envolvidos, técnicos destas secretarias e representantes de outras entidades que desenvolvem o papel de monitor, professores que atuam nas etapas letivas intensivas como docentes do curso de magistério, o coordenador pedagógico do Projeto no pólo, e outros pesquisadores convidados.

É com este coletivo que temos discutido e construído o projeto de escolarização indígena, o projeto político pedagógico do curso e a prática pedagógica dos professores/docentes.

Para compreendermos a complexidade da preparação docente para o trato com o conhecimento, nas diferentes áreas do conhecimento e portanto, da Educação Física, faz-se necessário uma breve reflexão antropológica.

A discussão antropológica no contexto nacional e de Mato Grosso:

O Brasil é um país de caráter pluralista, a diversidade cultural interna da sociedade brasileira envolve diversos modos de viver em diferentes espaços que vão sendo construídos culturalmente, em que grupos de pessoas que nele vivem, dão-lhe significado, identificando-se e envolvendo-se afetivamente como parte essencial de existir.

Enquanto espaço cultural, afirma Bandeira (1995), a população constrói e mantém laços que resistem à adversidade, à migração, à diáspora, porém a espacialização enquanto produção social das relações de produção, é identidade manipulada pela classe dominante no seu interesse, que é expressão espacial de desigualdades, de construção etnocêntrica e preconceituosa.

Constitui-se assim a realidade nacional, em que as diversas regiões brasileiras buscam superar as desigualdades no desafio da construção de um projeto social e democrático.

Mato Grosso se localiza no centro geodésico da América do Sul, com parte da região Centro-Oeste, e como nos primórdios do "descobrimento do Brasil" sofre o colonialismo interno, que se consolidam no latifúndio, na monocultura, na exploração/destruição dos recursos naturais e humanos, expresso na "Marcha para o Oeste" e na conquista para a modernidade.

Modernidade esta que continua identificando os povos indígenas como algo do passado, o que lhe permite um total descompromisso com o índio vivo, eliminando-o física e culturalmente, como membros incômodos e por isso exterminados, como no caso de Brasília.

Depois de tantos séculos de massacres, invasões e destruição na luta pela sua terra, em Mato Grosso resistem 35 povos indígenas, evidenciando uma grande diversidade étnica. A luta pela terra no entanto, se constitui não só numa luta para garantia da sobrevivência física, mas na sua vivência que se traduz na construção coletiva da terra, uma vez que suas ações estão intimamente ligadas aos seus papéis sociais. Caçar, pescar, coletar, extrair matéria-prima para produzir seus instrumentos, adornos e moradia, se constitui num todo indissociados.

Diferente da nossa sociedade, não é a esfera econômica, política ou religiosa que determina a sociedade. "Seu trabalho não é alienado, porque na condição de membro da comunidade tem igual acesso aos meios de produção e controle sobre eles" (Bandeira, 1995: 37).

Cada sociedade indígena tem seus valores éticos, estéticos, sua arte, seus padrões de beleza e seus movimentos. Porém, as representações sociais do diferente na sociedade brasileira, negligenciam sua competência intelectual, sendo considerado incapaz de civilização e portanto de escolarização - uma realidade não só associada ao índio mais ao negro, ao miserável, etc.

É nesta trama social porém, que vivemos todos nós envolvidos no Projeto Tucum. A maioria dos professores indígenas em formação, vivenciaram nas escolas, na sua escolarização, a discriminação, hostilidade e humilhação dos valores da "sociedade não índia", onde somente eram destaque, os homens, nas atividades corporais, ou melhor, no esporte, na Educação Física. Experiência esta não muito diferente dos nossos alunos das escolas tradicionais, onde os mais habilidosos jogam e os demais assistem.

Complementando esta visão do que é a Educação Física na escola não índia, temos os recentes "Jogos Olímpicos dos Índios", o que reforça o interesse de um bom número de cursistas pelo esporte, especialmente o futebol que acaba sendo identificado como único conteúdo da Educação Física no currículo do curso de magistério - Projeto Tucum.

Porém nosso desafio está em compreender e dialogar com esta realidade, reconhecer as diferentes concepções de corpo e tratar nossa área de conhecimento a partir dos princípios norteadores da Proposta Pedagógica do Projeto que tem seus eixos fundamentais na Terra, Língua e Cultura, na educação indígena Bilingüe e Intercultural, na Globalização do processo de formação, na Construção Coletiva do trabalho pedagógico, na Avaliação Contínua e na Pesquisa como metodologia no processo ensino-aprendizagem.

Tratar a Educação Física no currículo de um Projeto de formação de professores não representa somente rever metodologia de trabalho, conteúdos a serem trabalhados, mas principalmente ter a dimensão do sentido e significado da cultura corporal de movimento para comunidade onde estes professores atuam.

Ao termos contato com a ementa da disciplina no Projeto, podemos perceber a complexidade e a dimensão social da mesma para as comunidades indígenas?

Ementa da Educação Física para o Projeto Tucum:

O ensino da Educação Física na escola Indígena deve privilegiar o caráter lúdico da dança, do jogo, da ginástica, do esporte e da luta. Estes temas da cultura corporal devem estar embuidos dos valores da comunidade indígena porém ao tratar dos mesmos na cultura não índia, deverão ser explicitados os pressupostos da sociedade urbana-industrial que os criou e pratica.

Segundo as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Indígena, a Educação Física deverá se atentar para os eixos conceituais da alteridade, diversidade e diálogo cultural.

Como dar conta de traduzir sua finalidade e sua relevância para as comunidades indígenas é um desafio que estamos vencendo na construção de novas referências de corporeidade, de ludicidade, de jogo, de esporte, de exercício físico, de luta, de dança, de movimento, no coletivo de professores, monitores e docentes do Projeto que estão resignificando o ensino da Educação Física na escola pública que reconhece e respeita diferente.

Bibliografia utilizada:

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Antropologia no quadro das Ciências. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.

_____. Antropologia: diversidade e educação. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.

_____. Antropologia, cultura e sociedade no Brasil. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.

Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Cuiabá/MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 1995.

Endereço: Rua F, 344 - B.9/202 - Residencial Aclimação - Cuiabá - MT 78.070-000
Fones: 065 - 644-6378 - 982-0200

