

REVISTA BRASILEIRA DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE



Currículo



VIII CONBRACE

Congresso Brasileiro
de Ciências do Esporte
DE 06 a 10/09/93 BELÉM - PA



Que ciência é essa? Memória e tendências.

15 ANOS DE CBCE

Oficinas, Palestras, Mesas-Redondas, Temas-livres,
Comunicações Coordenadas e Cursos.

No ano em que o CBCE completa 15 anos de existência, venha participar da avaliação do conhecimento produzido e do estabelecimento de diretrizes

para o desenvolvimento científico da área, além é claro, de atualizar-se através de cursos e palestras quanto ao conhecimento produzido

Informações pelo
Fone: (091) 229-2088 R.279
Pedro Paulo Maneschy

Esperamos todos vocês!



Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço Atual: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física

Av. Colombo, 3690 - 87020-900 - Maringá - PR

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EDITORIAL	59
DIRETORIA Biênio 92/93	ARTIGOS	
PRESIDENTE Valter Bracht	CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Algumas Reflexões	60
VICE-PRESIDENTE João Paulo Subira Medina	Maria Cecilia de Miranda Mocker	
DIRETOR CIENTÍFICO Aguinaldo Gonçalves	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA, CIDADANIA E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO	65
DIRETOR ADMINISTRATIVO Amauri Bässoli de Oliveira	Sérgio Santana de Matos	
DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Maurício Roberto da Silva	A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Influência dos Comportamentos de Afetividade e Instrução dos Professores no Grau de Satisfação dos Alunos	71
DIRETOR FINANCEIRO Wenceslau Leães Filho	Viktor Shigunov, Francisco A. Arruda Carreiro da Costa e Antonio de Paula Brito	
EDITOR CHEFE Elenor Kunz	UMA LEITURA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE RECREAÇÃO/LAZER	85
EDITORIA ADJUNTA Ana Marcia de Souza	Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto	
Carlos Luiz Cardoso	PONTOS DE VISTA	
Iara Regina Damiani de Oliveira	ÓRFÃOS DOS ANOS 80?	91
Julio Cesar Schmidt Rocha	Francisco Eduardo Caparroz	
Maria Cecilia de Miranda Mocker	COMPETIÇÃO X PARTICIPAÇÃO NOS ESPORTES	93
Maria do Carmo Saraiva Kunz	Antonio Claudio Lucas da Nóbrega, Willian D. Ross	
Raquel Stela de Sá Siebert	RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
CONSELHO EDITORIAL	A MODALIDADE RECREAÇÃO E LAZER NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEF/UNICAMP	96
Aloisio Avila	Heloisa Turini Bruhns	
Apolônio Abadio do Carmo	RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES	
Markus Vinicius Nahas	ESPORTE NA ESCOLA: Contradições e Alternativas	99
Maria Glauca Costa	Vicente Molina Neto	
Nelson Carvalho Marcellino	EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE: Um Estudo Através dos Conceitos de Totalidade x Especialidade	100
Ricardo Demétrio Petersen	Mariângela Gagliardi Caro Salve	
Vilmar Baldissera	NOVOS LIVROS	101
APOIO	INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES	103
Centro de Desportos UFSC		
COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO		
Imprensa Universitária UNJUI		

CURRÍCULO

O atual estágio de desenvolvimento das Ciências do Esporte e das Ciências em Educação no Brasil, permitem uma fundamentação, seleção e organização da Educação Física em todos os níveis, a partir de um referencial teórico/prático múltiplo.

A preocupação sobre as possibilidades humanas relacionadas a corpo e movimento leva a uma constante reflexão sobre o ensino da Educação Física e Esportes nas diferentes instituições onde ela acontece. Resultado de muitas destas reflexões apresentam-se em forma de propostas de mudanças curriculares.

Questões curriculares mais amplas, no entanto, sempre são decididas em um processo político-social, ou seja, o resultado de determinadas decisões políticas e sociais conduzem a uma revisão dos programas e planejamentos curriculares das instituições educacionais. Assim, normalmente, entende-se como currículo apenas esta elaboração formal de documentos que fixam resoluções únicas para instituições similares, escolas, centros universitários, etc., para determinar o quê, para quem, em que contexto e com que articulação de tempo e conteúdo, a Educação Física e o esporte, devem ser ensinados.

O Currículo, assim como as Leis e Diretrizes Gerais da Educação Nacional são elaborados, nem sempre isentos de conflitos e tensões, a partir de pontos de vista científico, político e da prática educacional corrente. Portanto, para deixar transparente determinado modelo curricular, é necessário analisá-lo sempre a partir destas três categorias básicas, ou seja, ciência, política e prática sócio-educacional.

A prática da pesquisa em currículo na Educação Física e Esportes, não é muito freqüente. São reduzidas as pesquisas que se ocupam com este tema tão relevante. E, assim mesmo, quando elas acontecem, normalmente é por uma exigência institucional, ou seja, instituições escolares têm uma urgente necessidade (por motivos polí-

tico-educacionais) de reformulação de seus currículos, incentivando assim aos pesquisadores a investigar novos modelos.

As mudanças sugeridas a partir destas pesquisas, normalmente intencionam:

- a) reforçar a base de legitimação de prática da Educação Física e Esportes nas Instituições de ensino;
- b) introduzir conteúdos novos;
- c) mudar a organização, e a forma de organizar e avaliar os conteúdos do ensino em função da descoberta de novas tendências teóricas.

Uma mudança, neste sentido, normalmente se reduz ao reorganizar conteúdos e ao refazer programas. E em consequência, tem-se um novo "pacote curricular", propondo novos objetivos, novos conteúdos ou novas disciplinas (nos cursos de formação profissional em Educação Física, por ex.), formas diferentes de organizar o ensino e seus instrumentos de avaliação e controle, etc. A função política da Educação Física e Esportes, se consolida, assim, a partir de seus currículos, tanto nos cursos de formação profissional como nas escolas.

Embora o currículo seja apenas um dos fatores determinantes para o ensino da Educação Física e Esportes, requer uma análise profunda e ampla para melhor poder decidir sobre as possibilidades máximas do Movimento Humano no processo de formação humana. É esta a conclusão que chegam os diferentes autores desta revista para a temática "currículo". São, assim, analisados programas curriculares tanto ao nível da graduação em Educação Física como nas instituições escolares. A finalidade não é a multiplicação de teorias a partir de diferentes tendências, mas refletir sobre a prática do cotidiano da Educação Física.

Elenor Kunz
Editor

CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Algumas Reflexões

Maria Cecília de Miranda Mocker*

RESUMO: A elaboração/avaliação dos cursos superiores de Educação Física no Brasil tem estado atrelada, quase exclusivamente, às questões legais e burocráticas. Este artigo procura enfatizar criticamente algumas concepções sobre currículo, a fim de possibilitar um referencial mais abrangente e que forneça subsídios para propostas curriculares mais comprometidas com a maioria da população brasileira. Finalmente alguns elementos da racionalidade dialético-crítica são articulados como subsídios para a organização da dinâmica curricular dos cursos de formação profissional na área.

INTRODUÇÃO

Nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física no País, ainda, repercutem idéias e concepções que lhe dão suporte sem, no entanto, possibilitar-lhe uma clara identificação. O fazer prático impregnado na Educação Física não poderia deixar de sugerir uma reconstrução curricular com base em listagem de disciplinas.

As reformulações curriculares efetuadas nos Cursos a partir da resolução 03/87 do CFE, sofreram desta "endemia", resultando em propostas autocráticas, apesar de toda a efervescência em debates que a área vinha sofrendo nos últimos anos.

A dinâmica curricular, na forma das Universidades Brasileiras, já traz em seu bojo o "ranço" da ditadura militar, com seu sistema de créditos, departamentalização, semestralidade, matrícula por disciplina, que consagrou a total desmobilização discente e docente. Portanto, uma postura de avaliação curricular que desconheça as conseqüências políticas, sociais e econômicas de tal medida pode optar por uma concepção de currículo utilitária, no sentido de atendimento do "status quo".

Tentar organizar um currículo fundamentado significa, aqui, compreender criticamente algumas concepções que têm sido apontadas nos estudos sobre o tema, e superar uma reconstrução curricular corporificadora das relações de dominação e subordinação. Para tanto, este estudo tentará enfatizar algumas referências que envolvam as possibilidades de construção e análise curricular a fim de que possam contribuir para esclarecer a relação

trabalho educacional e trabalho político, nas orientações dos cursos de formação profissional em Educação Física.

Concepções e Compromissos nas propostas curriculares

Considerando os avanços e a efervescência que têm envolvido a Educação Física em debates e críticas no seu processo de construção histórica, persistem, ainda, "debilitadas" as argumentações sobre currículo e formação profissional. O que ocorre é que a produção de conhecimento sobre o tema, na área, e a própria reconstrução curricular, em sua grande maioria, encontram-se, ainda, fundamentadas, em modelos tecnológicos e behavioristas.

TAFFAREL (1992) comenta sobre a forma reducionista como têm sido abordadas as questões curriculares. A nível de processo de formação profissional em Educação Física, critica a forma autoritária como se dá sua reformulação, com forte restrição à participação dos alunos, e o desconhecimento acerca de teorias curriculares. Ressalta, igualmente, a autora, a inexistência de uma reflexão filosófica que nos colocaria

"frente à problemática da realidade curricular que a ciência, através de seus paradigmas, suas técnicas, procedimentos, métodos, metodologias, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, intenta responder" (:50)

* Professora Adjunto IV, membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física do Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina.

Alerta para a utilização de pesquisas de opinião, de mercado e de perfil, numa perspectiva limitante de ciência e de currículo.

Resulta daí, que as possibilidades de mudança, a nível de formação profissional em Educação Física, apresentaram-se, tendo, basicamente, enfoques de cunho liberal. Uma destas abordagens, a concepção humanista, segundo MELLO e BRACHT (1992), enfatiza o processo de ensino, a não diretividade, a idéia de professor facilitador da aprendizagem, valorizando somente o conteúdo considerado significativo para o aluno. Esta tendência, de raiz existencialista, teve pouca repercussão entre os profissionais. Ela critica a abordagem comportamentalista do esporte de rendimento, afirmando que este instala e mantém comportamentos desejáveis, através de um repertório de exercícios previamente programados. Preocupa-se com o desenvolvimento da criatividade e autonomia, a fim de instrumentalizar os indivíduos para elaborarem seus momentos de lazer.

Um outro enfoque, denominado de desenvolvimentista, determina que objetivos e experiências devam ser planejados seqüencialmente, de forma progressiva, levando "os indivíduos a uma produtiva participação na sociedade" (NAHAS e COBIN, 1992:17). O desenvolvimento motor e a aptidão física relacionada à saúde têm sido apontados como objetivos educacionais prioritários da área. TANI pode ser apontado como um dos expoentes de difusão de tal proposta, no País, no que se refere, principalmente, aos primeiros anos escolares.

Esta proposta baseia-se na existência de um processo de desenvolvimento hierárquico do ser humano, fundamentado nas características fisiológicas, cognitivas e afetivo-sociais. Desconsiderara as desigualdades sociais como determinantes nos processos de desenvolvimento, partindo de um conceito de criança e desenvolvimento normal e igual para todos. (MELLO e BRACHT, 1992)

Tanto a proposta humanista quanto a desenvolvimentista, ao fundamentarem-se exclusivamente na psicologia, na biologia e/ou na fisiologia, desconsideram a relação dialética entre interesse social, poder político/econômico, conhecimento e a prática social. Negligenciam as determinações históricas, pois analisam a relação entre Educação Física e contexto social de forma reducionista: na medida em que o papel da primeira é formar um cidadão física e psicologicamente mais apto para desempenhar seu papel na sociedade. (BRACHT, 1992).

Tais propostas podem estar bem intencionadas, buscando minimizar problemas enfrentados pelos estudantes na sua formação profissional, no entanto, continuam legitimando valores e crenças da classe privilegiada, tornando-os hegemônicos.

Na verdade como diz APPLE (1989), preocupados em elaborar métodos eficientes e neutros de construir currículos, não compreendem conceitos intimamente ligados à educação, como reprodução, estado, legitimação, contradição, hegemonia ideológica, etc ...

Portanto, ter pressupostos teóricos e fundamentos conceituais claros a respeito de teorias curriculares comprometidas com uma visão crítica da realidade, são questões básicas para elaborar/reestruturar qualquer proposta curricular, nesta perspectiva. É preciso, basicamente, compreender que o currículo faz parte de um todo, de um contexto, e é impossível isolá-lo.

Contrariamente, em Educação Física, além de serem poucos os profissionais a conhecerem teorias curriculares, desconsideram sua ligação intrínseca com a realidade, o que resulta em conduzir, construir os cursos, fundamentalmente, em bases instrumentais (tendo como função a produtividade no mundo do trabalho), e em questões legais (normas, créditos, disciplinas, critérios estabelecidos pelo CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO).

Uma definição mais comprometida e contextualizada de currículo, o aborda como uma proposta educacional,

"um conjunto de atividades que acontecem na instituição escolar e, portanto, compreende concepções, propósitos, objetivos, metas, bem como professores, alunos, funcionários ..." (TAFFAREL apud WIGGERS, 1988:43).

Além disto, é preciso reforçar a idéia de currículo como processo social, integrado à sociedade, com a incumbência, não de transmitir conhecimentos, mas de produzir conhecimento pelo confronto dos saberes cotidianos com aqueles elaborados, sistematizados pela humanidade.

Um outro princípio fundamental para a análise curricular é o trabalho. Porém, não o entendimento de formação profissional como preparação para o mercado, como pretendem as propostas técnico-lineares, mas uma compreensão crítica que veja o trabalho

"como um processo através do qual o homem transforma a natureza, ao tempo em que reconstrói continuamente a si mesmo (a sua humanidade) e a realidade histórica-social que integra" (BURNHAM apud BURNHAM, 1991).

Na especificidade da Educação Física, seus cursos de formação profissional terão que ter igual esclarecimento sobre o mundo do não trabalho, isto é, do lazer e a influência/controla que sobre ele exerce a estrutura social vigente.

Para atingir mais eficientemente tal finalidade, a escola (pode-se ler, da mesma forma, a universidade, através dos cursos de formação profissional) apresenta um duplo currículo. Um explícito e formal, donde o professor expressa seus planos de ensino, seus objetivos, avaliações, conteúdos, etc. Outro, oculto, dissimulado naquilo que a instituição realmente apresenta. Nele, normas, valores e crenças, são normalmente aceitos e reconhecidos como coerentes com o processo de escolarização. GIROUX (1986) expõe que este currículo oculto é transmitido aos alunos através das regras subjacentes estruturadas a partir das rotinas e relações sociais na escola e no interior da sala de aula.

A ideologia hegemônica chega nas carteiras escolares, desta forma, seja pelas "entrelinhas" do que está formalizado, seja pelo conteúdo explicitado, materializando-se no conformismo a regras, a subserviência, idealizada na forma curricular pretendida por um projeto político que tenta manter-se em harmonia.

Para superar tal ingenuidade, deve-se estruturar uma crítica que questione os interesses sustentadores de determinadas teorias curriculares, sua lógica e seu discurso, desvelando a intenção política do que é socializado como cultura acadêmica.

DOMINGUES (1986), baseado em HABERMAS e seus enfoques de pesquisa, discute três paradigmas curriculares e os respectivos interesses que os sustentam. No paradigma técnico-linear o interesse subjacente é o de controle. Enfatiza objetivos, estratégias, avaliação.

"Há uma preocupação com a definição dos elementos e variáveis relevantes envolvidas no currículo e com a criação de um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento curricular" (MOREIRA, 1991:60).

Apresenta, como fundamento, as ciências empírico-analíticas e todo o seu processo matematizável de apreender o mundo.

O paradigma circular-consensual é permeado pelo interesse em compreensão, enfatiza a interação entre professores e alunos, sua participação nas decisões, reforça o julgamento pessoal, o pensamento reflexivo, a integração de conteúdos significativos. O currículo centra-se nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes. Dedicar-se à interpretação da ação humana em sua concretude histórica.

O paradigma dinâmico-dialógico tem sua base conceitual assentada sobre as ciências histórico-críticas que, conforme MARQUES (1992), pressupõem um contexto corrupto, desfazem a ilusão na objetividade e alertam sobre o jogo estratégico entre saber e poder. É o interesse em emancipação que o orienta e emerge de um

processo comunicativo-dialógico. Entende o currículo como integrado à totalidade social, historicamente situado e culturalmente determinado. Percebe a elaboração curricular como ato político que objetiva a emancipação das camadas populares. Para tanto, a população precisa ter acesso ao conhecimento de forma crítica, não mecanicista.

MOREIRA (1991), analisando a proposta de DOMINGUES, salienta que as teorias curriculares não se definem claramente por um interesse. O que há, diz o autor, é uma mistura de interesses, "... tendências curriculares com conflitos internos são mais reais que tendências monopolíticas" (:77). Significa afirmar que há uma tendência a atender determinada ênfase, sem, no entanto, apresentar um único direcionamento, sem ser um conjunto homogêneo de princípios e interesses.

Na verdade, a racionalidade e a produção de conhecimento sugerem a essência dos enfoques curriculares à medida que se legitimam, predominantemente, os interesses de controle, compreensão ou críticos.

Um currículo com perspectivas predominantes de controle, funda-se numa construção de conhecimento nos parâmetros da lógica formal, não valorativa, objetiva. A racionalidade que lhe dá suporte é a técnica, fazendo uso das ciências naturais e exatas para produzir saber, conforme exposto anteriormente. GIROUX (1986) diz que um pressuposto importante que rege a educação, nesta dimensão racional, é a construção de leis empiricamente testáveis que possam contribuir para o domínio e controle do ambiente, descobertas entre variáveis isoladas e controladas em estudos. Desconsidera-se como os valores da classe dominante atuam através dos professores, alunos e materiais curriculares. Seu pretenso objetivismo impede a auto-crítica para reconhecer seus preceitos de racionalidade tecnocrática.

Em Educação Física, os currículos de formação profissional têm sido pautados por esta dimensão de racionalidade, conformados pela adoção desta concepção de ciência, definida na idéia de saúde biofisiológica, adquirida via exercício físico, além de investigar a melhoria do desempenho nas performances desportivas (BRACHT, 1992).

Uma dinâmica curricular fundada na racionalidade hermenêutica procura desnudar o mito da objetividade. Tem um interesse na intersubjetividade e na intencionalidade, além de tentar entender padrões comunicativos e simbólicos de interação. Desconsidera a cultura universal do positivismo, tratando o conhecimento como uma construção intersubjetiva da realidade. Ela enfatiza as questões dos valores na educação, seu significado e finalidade para a cidadania. A importância dada à participação, à interação e à comunicação, identifica esta forma de racionalidade.

A razão dialético-crítica não nega a racionalidade instrumental, porém, tenta superá-la. Também, não renuncia aos interesses hermenêuticos, pelos quais tenta localizar os significados que orientam as ações intersubjetivas. Parte do pressuposto de que o interesse técnico não pode prescindir dos interesses de compreensão e emancipatórios sob pena do conhecimento se dar abstratamente, longe do embate social e político (MARQUES, 1992).

Para GIROUX (1986), esta racionalidade objetiva criticar o que é restritivo e opressor, rompendo com a ideologia hegemônica. Ao invés da lógica formal, funda-se na dialética, uma vez que incorpora uma compreensão de realidade cheia de contradições, não homogênea, conflitiva. SCHÄFFER/SCHALLER (1982) a compreendem como um processo onde o homem movimenta-se comunicativamente no mundo e discute suas estruturas econômicas, políticas e sociais, a fim de superar a realidade que compromete sua humanidade.

Portanto, a organização de um currículo, nesta proposta, implica em assumir compromissos e precisa ser um ato que objetiva o homem concreto. Sendo um ato político deve comprometer-se com os outros atores da realidade, no sentido da emancipação de todos, independente de raça, classe e gênero.

A Racionalidade Dialético-Crítica no Currículo de Formação Profissional

Um ponto básico na elaboração da dinâmica curricular dos cursos de licenciatura é compreender que, como tal, deve fundar-se numa realidade concreta, dialeticamente concebida. O esclarecimento de que não há fato singular isolado de interesses e de que a humanidade coexiste inserida no mundo, construindo sua própria história, fundamenta uma abordagem curricular como um ato político que deva estar comprometido com a emancipação humana. Portanto, a gênese curricular deverá, pela interação comunicativa, optar em transcender, em desestruturar, a opressão e a subserviência, ou manter-se nela.

Para MARQUES (1992) na reconstrução dos cursos de formação do educador é importante que sejam explicitadas as bases conceituais da dinâmica do currículo, dentro de uma teoria abrangente, que dê conta, além da competência técnica, da competência política, tendo por referência a educação emancipatória, no sentido de lutar por condições mais humanas de vida para todos.

Neste processo, admite-se a pluralidade no intercâmbio de idéias, seus confrontos, pela força argumentativa, a fim de reverter/recriar o estabelecido.

Para sair-se do "entreve" dos debates por opinião e adentrar-se num estágio mais construtivo sobre a organização curricular, a comunidade interessada não poderá negligenciar o conhecimento crítico relativo à relação escola e sociedade.

Se todo currículo implica em selecionar conhecimentos, acentuar ênfases e omissões, pois que retrata um momento histórico com uma certa concepção de educação (WILLIANS apud MOREIRA, 1991), é preciso ter claro, nesta proposta, o potencial emancipador daquilo que se estrutura, tenta-se evitar, desta forma, os modismos metodológicos e conteudistas, a pulverização e atomização de disciplinas, as pesquisas ociosas.

O todo sendo visto articularmente na micro-estrutura de sala de aula, com seus objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, planejamento, também, devem ser sistematizados dentro desta dimensão crítica. Se o interesse é a abertura radical para a liberdade humana, tais momentos devem estar vinculados ao entendimento da exploração e discriminação social, seja em termos de raça, gênero ou classe.

Outra questão importante é a compreensão de como e porquê se dá a construção do saber para poder definir metas e prioridades, além do inter-relacionamento das disciplinas, questionando-as no "âmago dos paradigmas em que se alicerçam" (MARQUES, 1992:67). Sendo assim, para que a Educação Física se legitime enquanto educação e constituinte do currículo escolar, os cursos de formação profissional deverão problematizar questões que lhes são particulares, tais como: O que se compreende por saúde? Para que saúde? O que é esporte? O que é lazer? De que forma o esporte educa? Por que e para que produzir saber em Educação Física?

Tais perguntas, assumindo um compromisso de edificação de uma sociedade democrática, deverão obter respostas que transcendam a pedagogia do esporte hoje veiculada, coordenando a articulação da teoria com a prática. Para tal ocorrer, as disciplinas técnico-operativas (biologia, fisiologia, modalidades esportivas, etc.) não podem ser descartadas ou incluídas como meros estoques a serem assimilados pelos alunos. Necessitam ser aprimoradas pelas dimensões de compreensão e crítica a fim de se perceber sua situação na concretude da realidade.

Portanto, não é a dimensão técnico-administrativa que deve presidir toda a condução/organização do plano curricular e, sim, as funções hermenêutica e crítico-dialética que estabelecerão as diretrizes da dinâmica da instituição. As duas funções prioritárias deverão estabelecer

uma vigilância constante sobre os currículos oculto e explícito, o que merece uma certa competência por parte dos professores que, juntamente com os alunos, deverão desmistificar e transcender pela ação, a relação saber e poder, inclusas em todo o processo curricular.

Sem a pretensão de concluir, pretende-se, finalmente, reforçar a idéia da condução curricular pela comunicação intersubjetiva de experiências/vivências concretas, pela competência da atuação solidária, com a finalidade precípua de se compreender o profissional como determinante e determinado pelas condições históricas. Neste sentido talvez se possa apostar num profissional de Educação Física que compreenda o movimento humano nas suas relações mais amplas e comprometido com a maioria da população brasileira, fato, até então, negligenciado pela área, enquanto subsidiada pelas ciências empírico-analíticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem social*. Porto Alegre : Ed. Magister, 1992.
- BURNHAM, Terezinha Frões. *Currículo, trabalho e construção do conhecimento: trajetória de um processo de integração pesquisa ensino, em um movimento de (re)construção de concepções*. Trabalho apresentado na XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1991.

- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: *Revista Brasileira Est. Pedag.* Brasília, 67(156);351-66 — maio - agosto, 1986.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em Educação*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MELLO, R., BRACHT, V. Educação física: revisão crítica e perspectiva. In: *Revista da Educação Física/UEM*, 3(1); 3, 1992.
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1991.
- MOREIRA, M. A., AXT, R. Referências para a análise e planejamento de currículo em ensino de Ciências. In: *Revista Ciência e Cultura*. 39(3):250-250, 1987.
- NAHAS, M. V., CORBIN, C. B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestão para implementação nos programas de educação física. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. São Paulo, 6(03), julho, 1992.
- SCHALLER, Klaus, SHÄFFER, K. Kermann. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro : Ed. Tempo Brasileiro, 1982.
- TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuições ao Debate. In: *Revista da Educação Física, UEM*, 3(1): 48, 1992.
- WIGGERS, Ingrid D. Currículo e ideologia: um estudo introdutório. In: *Revista motrivivência*. Aracajú, 1(1): 43, 1988.

ABSTRACT: The evaluation of Physical Education programs in Brazilian Universities has been excessively centered on legal or bureaucratic aspects. This article intends to analyze some of the current curricular concepts, in order to provide a broader theoretical background for curriculum designs more related to our reality. In addition, some elements of the "dialectic" rational for implementation of Physical Education Currículo for professional preparation are presented.

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA, CIDADANIA E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO*

Sérgio Santana de Matos**

*UNITERMOS: Sociedade
Educação (Política)
Educação Física*

RESUMO: A avaliação está a serviço de uma pedagogia que por sua vez é dimensionada por uma teoria da educação e sociedade. Esse procedimento em geral, inclusive na Educação Física, tem identificado uma escola autoritária e discriminadora como requer o modelo social capitalista.

*A qualidade de vida e a conseqüente felicidade só se dará pela plena cidadania que será garantida com a desincompatibilização dessa estrutura, na adoção de uma perspectiva emancipatória de educação.
Qualidade é participação, e isso deve ser o guia de toda prática pedagógica.*

1 — ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

Há muito se discute o porquê da obrigatoriedade da disciplina Educação Física nas escolas, sua real contribuição para o universo educativo, seus pressupostos metodológicos, inclusive, sua possibilidade de reprovar os alunos dos diversos graus de ensino. Têm-se como pacífico que o deliberado descrédito da disciplina e sua propalada conceituação de mera atividade (descartável) na escola cabe, em parte, ao próprio profissional em virtude da sua formação técnica, de sua rara participação nas discussões e decisões sobre os problemas da escola e da sociedade, tudo isso, em decorrência de sua postura, quase sempre, conivente, alheia e autoritária.

De qualquer sorte, não basta prender-se à questão da Educação Física de forma isolada do contexto escolar. *Pertencente ao elenco curricular, a Educação Física* e quaisquer outras disciplinas representam, na realidade, um reflexo da escola, isto é, a perspectiva de formação dos futuros cidadãos fundamentada em seu projeto pedagógico. Indubitavelmente concluímos que toda e qualquer dificuldade ou perturbação que sofram as atividades pedagógicas constituem problemas da escola,

pois aquelas são as vias propulsoras e mantenedoras da filosofia da formação definida pelo próprio conjunto educacional.

Assim é que, diante da evasão, repetência, discriminação, subornos, insegurança, falta de merenda escolar, de saneamento básico, além de diversas outras mazelas que circundam o município, teceremos algumas considerações acerca da avaliação escolar, analisando-a, particularmente na Educação Física, no sentido de identificar a possibilidade de sua interferência no cotidiano das práticas pedagógicas e no do nosso povo na sociedade.

Ora, se se duvida da importância e da contribuição da Educação Física no projeto pedagógico da escola, imagine-se sugerir sua avaliação enquanto instrumento capaz de analisar o seguimento do aluno, do professor e da escola na condução de uma perspectiva digna de vida para o cidadão. Contudo diante dos progressivos estudos acerca da pedagogia da Educação Física, vislumbramos um argumento distante da simples obrigatoriedade legal e capaz de inseri-la e fazê-la permanecer na escola, com respaldo metodológico. Trata-se de identificar a Educação Física como um conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos alunos pela escola. Como bem esclarece o COLETIVO DE AUTORES (1992), o

* Este estudo foi elaborado como trabalho final do T. O. Fundamentos Teórico-Metodológico da Educação Física no 1º Grau, do Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da UFS.

** Aluno do Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental — NPGED — UFS.

conteúdo dessa disciplina são as atividades corporais institucionalizadas, tratadas desde sua gênese, possibilitando ao aluno a visão de historicidade, "permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada".

Nessa perspectiva,

"a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola" (COLETIVO DE AUTORES:42).

É, portanto, a partir desses pressupostos que intentamos analisar a prática avaliativa enquanto procedimento metodológico, referindo-se mais estritamente à questão da Educação Física, fato que desperta atenção dado que seu entendimento tem sido folcloricamente dissimulado. Por outro lado, causa fascínio tal discussão haja vista podermos averiguar a que se propõem as diversas práticas avaliativas em relação à postura sócio-formativa da escola que as defende.

2 — AVALIANDO A AVALIAÇÃO

Em princípio, é mister referir-se à cultura avaliativa que se instalou no campo pedagógico brasileiro. Parafraseando SAUL (1992), os pressupostos da avaliação no Brasil têm raízes norte-americanas. Mesmo antes que o mercado editorial nacional lançasse qualquer publicação sobre avaliação, esta já era aqui discutida em razão do trânsito de professores aos Estados Unidos e, outras vezes, através de acordos internacionais onde entidades ou grupos de professores brasileiros e norte-americanos prestavam contribuições mútuas.

Vivenciada num período centralizador da história, os países periféricos eram obrigados a "beberem" na fonte dos centros de excelências. Portanto, os países dominados e principalmente os colonizados, envolveram-se com um avaliação recheada de nuances individualistas e cientificistas, ora estabelecidas em bases de diferenças individuais, ora baseada em efeitos rigorosos e precisos com dados estatísticos. Cumpre, então, essa avaliação e tentativa de unicamente, comprovar o grau em que os objetivos, previamente estabelecidos, foram alcançados. Isto é o que se chama de burocratização da avaliação pois, tal tentativa tem função única de apoio ao planejamento que é externa ao processo de ensino-aprendizagem. Diferente é a

"avaliação necessária" que deve ser considerada pelos educadores, pois, como uma tarefa coletiva, de todos, e não uma obrigação

formal, burocrática e isolada do processo pedagógico" (RODRIGUES, 1987:80).

Vê-se, de logo, que os pressupostos da avaliação de cunho positivista conota uma escola autoritária onde esse procedimento metodológico é usado como uma arma contra os alunos, com poderes para premiar, punir, justificar, julgar e selecionar os mais capazes e os menos "aptos", gerando a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão, a expulsão. Essas relações estabelecem por fim, uma escola conservadora, sob os auspícios do regime capitalista que propugna pela formação de dominados e contemplativos explorados na sociedade.

Em contrapartida, a avaliação adquire significado quando através dela, penetra-se de forma densa o seio educacional, questionando e buscando a qualidade e o compromisso da educação que se pratica, quando está intimamente ligada com a vivência do aluno na sociedade, que influencia e é influenciada pelo cotidiano. Isto também quer dizer que a avaliação, necessariamente, envolverá questões políticas, que é da essência do ato educativo, como discussão sobre classes sociais, condições de trabalho, alimentação, habitação, poder de decisão, participação, etc, contornando a expressão dignidade de vida. Numa perspectiva de justiça social a escola, como sua propugnadora, deve buscar sempre uma sociedade digna e, conseqüentemente, fomentar a cidadania enquanto ensejadora de uma vida de qualidade para todos.

Em se tratando de qualidade de vida, DEMO (1987) faz brilhante elucubração sobre tal preceito. Coloca, com muita propriedade, que qualidade de vida não se resume em ter boa casa, transporte, vestuário, pois, isto só não basta. A qualidade de vida será bem ruim em virtude de falta de participação. Politicamente pobre é a pessoa que vive a condição de massa de manobra, como objeto de nomeação ou instrumento a serviço do enriquecimento dos outros. Na realidade, conforme leciona o autor anteriormente, a negação da participação não aparece como violência física mas, como violência moral que acaba com as perspectivas de auto-determinação, direitos de cidadania e dignidade humana. Em outro momento diz DEMO (1987),

"a busca da felicidade passa necessariamente pela realização de uma sociedade desejável, que se efetivará pela participação que é o processo histórico de conquista da autopromoção".

3 — AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA Análise, Anúncio e Reanálise

Negligenciada pela escola, disposta como simples atividade, distante se torna a Educação Física dos demais componentes do currículo e da equipe técnica.

Atendendo às convocações para reunião e planejamento, por vezes, e sem implicar qualquer problema a sua ausência, essa e as outras disciplinas não têm demonstrado uma ligação mais poupável com o compromisso de reverter o quadro social hegemônico, que se nos apresenta.

Não se necessita de maiores investigações para se observar os diferentes processos avaliativos na prática da Educação Física e, a partir daí, identificá-los em relação ao compromisso social da escola. É mesmo acompanhando suas aulas que poderemos perceber que, quase sempre, a avaliação é realizada só para que se atenda o que determina, por exemplo, o regimento interno da escola ou lei majoritária relativa a administração e planejamento escolar. Vê-se, então, que quando a avaliação é praticada formalmente, o é em razão de uma exigência burocrática, mas deslocada do eixo curricular que delimita por exemplo, até onde a reflexão pedagógica se realiza, que tipo de homem a sociedade se quer traduzir por essa escola.

É comum a seleção de alunos para competições e apresentações representativas da escola. A primeira circunstância é da essência (!) da Educação Física. Por ocasião dos jogos intercolégiais e outras competições, deparamo-nos com uma avaliação tão segregadora quanto discriminatória. Seguindo fielmente a máxima Olímpica "Citius, Altius, Fortius"¹ afastam-se os "baixos", os "magros", os "deficientes", os "lentos", formando-se um grupo de privilegiados, em detrimentos do direito de todos os escolares.

Na apresentação da escola em gincanas, festas públicas comemorativas, desfiles cívicos, não raro, fica o professor de Educação Física encarregado de proceder a seleção dos alunos, desempenhando por vezes a função de instrutor de marcha unida, calistenias e coreografias que em razão da sua formação não deveria estar obrigado a promovê-las, a não ser que se tratasse de trabalho pedagógico da escola, livremente discutido e com a participação de todo corpo escolar, inclusive dos alunos.

A antropometria, como sejam as medidas da estatura, do peso e da envergadura, é também entendida como processo avaliativo em Educação Física, observando-se a variação dessas medidas ao longo do período escolar do aluno. A execução de gestos técnicos ou a verificação das qualidades atléticas do aluno, tem-se constituído, outrossim, objeto de avaliação, sendo normalmente, dada maior atenção e premiação àqueles que selecionados, defendem as "cores do colégio". Tal

procedimento ostenta regalias dispostas para os campeões dos gestos atléticos: além de serem aqueles que têm acesso ao material desportivo, é-lhes facultado o não uso da farda, são dispensados de aulas e provas e em algumas escolas são premiados com "notas" em algumas matérias.

Constituem ainda processo avaliativo nessa disciplina, este muito comum nas escolas, a simples verificação da presença ou ausência dos alunos em sala de aula. É evidente que tal hipótese é ampla, abrangendo inclusive as demais disciplinas. Sub-entende-se que faltando a 75% das aulas o aluno não conseguiu assimilar o conteúdo destacado para aquele ano. O intrigante é que na Educação Física não se discute conteúdos, mas simplesmente a ausência ou presença, pois inúmeros alunos são dispensados temporária ou permanentemente de suas aulas, amparadas por situações² que lhes impeçam de participar de atividades físicas programadas, como se só a isso se resumissem as aulas dessa disciplina.

Esses procedimentos avaliativos, entre outros, são assegurados por alguns mecanismos legais, burocráticos-administrativos ou mesmos de ordem conceptiva do professor. O COLETIVO DE AUTORES (1992), dispõe que aquele mesmo Decreto de 1971 que regulamentou a lei 5692, neste particular indicam tal postura avaliativa pois trata dos "padrões de referência" para as aulas de Educação Física, numa perspectiva biológico-fisiologista, pautado num modelo comportamentalista e distante de uma vertente co-educativa. A Lei nº 6.251/71, objetiva também o aprimoramento da aptidão física da população, corroborando com a limitação dessa perspectiva de avaliação; Paralelo a isso, tem-se a organização do processo de trabalho na escola e do conselho de classe. A escola precisa revivenciar o seu projeto pedagógico e evidenciar uma prática unidirecional, mas amplamente discutida e definida pelo conjunto de estudantes, professores, equipe técnica e comunidade, pois

"... os conhecimentos do processo de ensino, são procurados e desenvolvidos em conjunto, entre educador e educando, e não apenas transmitidos" (KUNZ, 1989:19);

Ao lado desses indicadores e de forma decisiva determinam aquele processo avaliativo as mediações do professor referenciadas pelos valores e concepções que ele defende.

¹ "Citius, Altius, Fortius" — "O mais rápido, o mais alto, o mais forte" — Apologia olímpica que traduz a participação dos melhores atletas do Globo em quaisquer modalidades desportivas.

² O Decreto nº 69.450/71, estabelece na seção "Da Compensação e Controle", os casos facultativos em Educação Física: Aos estudantes de cursos noturnos, que trabalham período igual ou superior a 6h; aos alunos que estejam prestando serviço militar na tropa; àqueles com idade superior a 30 anos; Àqueles que tenham prole; àqueles amparados pelo D. L./044. Também aos alunos de pós-graduação é facultada a aula de Educação Física.

Recontando a história da Educação Física no Brasil, CASTELLANI FILHO (1988), relata que essa disciplina ao lado da Educação Moral e Cívica, surge articulada no sentido de atender aos princípios da segurança nacional, dando à prática educacional a conotação almejada pela política de governo, inclusive ressaltando o aprimoramento eugênico e as repercussões positivistas para o mundo do trabalho. Mas, em pleno avanço das instituições democráticas brasileiras, o processo de avaliação educacional e particularmente o de Educação Física, continua situado num panorama de atribuições de exames e medições, verificação de comportamentos, sistemas classificatórios e seletivos, isto é, sediado no paradigma docimológico clássico. Com funções meritocráticas e disciplinadoras, essa avaliação desconsidera, dentre outras situações, a reflexão a respeito do papel que ela própria assume enquanto elemento constitutivo de um projeto metodológico. Desconsidera também a condição de classe dos alunos, homogeneizando-os, guiada pelo conteúdo hegemônico da disciplina e o seu princípio de competição. Vimos então, que essa avaliação tem vínculo adstrito com o panorama tradicional que sugere uma escola voltada para a implementação das relações de dominação.

Entretanto, para uma concepção que coloque a educação à serviço de novas finalidades, fomentadora da libertação do homem das amarras tradicionais, a avaliação deve apresentar-se perante um referencial cujo interesse primordial seja a verdadeira emancipação do sujeito. Nesse ínterim, o que de melhor se nos apresenta são os enunciados do COLETIVO DE AUTORES (1992), estabelecendo em princípio, que se necessita compreender a Educação Física enquanto disciplina curricular autônoma, interdependente como as demais, e que é rica em contribuições para o projeto político-pedagógico da escola; considerar, além do universo técnico, as conseqüências pedagógicas, políticas e sociais da avaliação; compreender que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico; fazer com que a avaliação sirva de referência para a análise da aproximação ou do distanciamento do eixo-curricular que norteia esse mesmo projeto pedagógico.

Eis que, uma proposta de avaliação engajada politicamente deve considerar, entre outros fatores, o projeto histórico social, alvo de todo trabalho escolar e anunciante da postura sócioestrutural desejada; que o homem apresenta através de seus movimentos, condicionamentos que identificam o seu tipo de vida. Assim a leveza, a harmonia ou rudeza dos movimentos humanos retratam especificamente a classe social a que pertence o seu executor; a emergente necessidade da superação dos processos de avaliação centrados no técnico-burocrático pedagógico: deve-se, na busca de uma avaliação significativa, proporcionar práticas reiterativas e fundadas

na criatividade, inclusive numa perspectiva em que todos participem dos rumos da avaliação; a destinação de tempo necessário para a aprendizagem deve ser revista: requer esse fator que se concretize a bandeira educacional da diminuição do número de alunos por sala, a melhoria das condições de trabalho, a fim de que se proporcione um atendimento direto e aproximado; a percepção da situação de heterogeneidade da turma deve possibilitar a compreensão crítica da realidade, desviando o ensino da perspectiva central para uma realidade próxima, ampla e atual; o fator da ludicidade enquanto princípio elementar: a evocação do preceito olímpico para a prática pedagógica da Educação Física e sua necessária avaliação tem contemplado a discriminação e legitimado o fracasso das classes populares na escola e na sociedade. É preciso pois, referenciar o lúdico enquanto instrumento da aventura, da curiosidade e da alegria, tão ausentes na escola; o estabelecimento de conceitos qualitativos representativos da nota: deve-se desviar do castigo da compensação, conotativos da educação tradicional, para a percepção da aproximação ou distanciamento do aluno em relação ao estabelecido como eixo curricular escolar e não especificamente sobre o relativo à disciplina.

É evidente que a implementação de tal propositura avaliativa requer basicamente uma escola, no mínimo, diferente. Então é preciso evidenciar que para a obtenção do objetivo assinalado no projeto pedagógico, qual seja chegar com o grupo a decifrar o mundo em que vivemos, faz-se necessário destacar algumas implicações pedagógicas, a saber: o efetivo inter-relacionamento disciplinar no sentido de discutir/desenvolver, coletivamente, o trabalho escolar; a perspectivação do ensino nas condições reais de aprendizagem e o realce à heterogeneidade corporal e, conseqüentemente, social; não se desprezar os dados quantitativos mas, perceber a avaliação na ótica qualitativa, verificando-se particularmente a qualidade do movimento e considerando-se os seus condicionantes que interferem individualmente na aprendizagem; o insucesso e o erro devem ser interpretados como partes do processo de construção do conhecimento e portanto não pode ser fonte de culpa ou castigo. É preciso analisar minuciosamente o progresso do aluno na disciplina e no conjunto curricular e para isso, redirecionar a prática pedagógica construindo um programa interessante, adequado ao projeto pedagógico escolar e ao nível de atendimento dos alunos; também deve-se atentar para as múltiplas e inoportunas avaliações informais como a solicitação de demonstração, os castigos e os conceitos verbais negativos, que geram desestímulo, inibição e o afastamento do educando das salas de aulas.

Para se cumprir tais possibilidades é preciso, como ministra WACHOWICZ (1991), uma organização escolar autônoma que se observará ao efetivar o rompimento

com os pontos reais de estrangulamento do setor da educação escolar, tais como a aplicação da lógica empresarial capitalista acrescida da burocracia inoperante, a indústria do livro didático e a política salarial do ensino público.

4 — ABORDAGEM CONCLUSIVA

A avaliação não é neutra, está a serviço de uma pedagogia que por sua vez, é dimensionada por uma concepção teórica de educação e sociedade. Um modelo liberal conservador de sociedade necessita de mecanismo que o sustente, assim como um povo produtor, mas subserviente e estratificado. Entretanto, como sabemos, a escola é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí porque também a prática da avaliação manifesta-se autoritária, segregadora, enfim, caracterizada pela não-valorização do trabalho e das decisões coletivas e castradora dos movimentos sociais.

A busca da felicidade enquanto qualidade de vida, a vivência da dignidade humana e plena cidadania passam, necessariamente, pela desincompatibilização dessas estruturas em que estamos imersos. Incorporar essas finalidades no projeto pedagógico da escola requer para as disciplinas curriculares que a defendem, entre elas a Educação Física, a adoção de uma perspectiva emancipatória de educação. Enseja também um profissional com o compromisso político-transformador que permita ao aluno o

"crescimento de sua visão de mundo, de sua compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo (...) Este conhecimento incorporado será capaz de ajudá-lo, não apenas a acumular informações, mas a compreender a sua realidade, a atender e participar na mudança social..."
(RODRIGUES, 1987:79).

O educador não pode dizer-se patrocinador da qualidade de vida e da cidadania se não deseja engajar-se politicamente na sociedade sendo agente sindical ou associativo. Necessita demonstrar sua autonomia e compromisso educacional por ser detentor de instrumentos científicos necessários para uma argumentação clara e convincente.

Compreendendo e fazendo compreender que a Educação Física é disciplina curricular e que pode contribuir para a construção do projeto político-pedagógico da escola, pois a expressão corporal, seu objeto, é um conhecimento universal e precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos, aí sim é possível confirmá-la como dimensão significativa no âmbito da escolaridade e propugnadora, como deve ser as práticas pedagógicas, de uma vida participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. *Educação Física: a busca da legitimação pedagógica*. Maringá, 1991. (mimeo).
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo : Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo : Cortez, 1987.
- FARIAS JR., Alfredo G. de. *Fundamentos Pedagógicos: avaliação em educação física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985.
- KUNZ, Elenor. *A pedagogia dos esportes e o postulado de uma educação física emancipatória*. DEF/UFSC, 1989.
- NOVA ESCOLA. *A cidadania começa nos bancos escolares*. São Paulo : Editora Abril/Fundação Victor Civita, v.4, nº 31, 1989. (reportagem).
- _____. *Como trabalhar o erro*. São Paulo : Editora Abril/Fundação Victor Civita, v.7, nº 60, 1992. (reportagem).
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola a escola necessária*. São Paulo : Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. In: *Revista de Tecnologia Educacional*, v. 21 (104), 1992.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: Garcia Walter (Coord.) e outros. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo : Cortez e Autores Associados, 1980.
- WACHOWICZ, Lilian Ana. A questão didática: o saber fazer na escola. In : *Método dialético na didática*. Campinas : Papyrus, 1991.

*UNITERMOS: Sociedade
Educação (Política)
Educação Física*

ABSTRACT: The assessment is available to a service of a pedagogy that is dimensioned by a society and education's theory.

This overall procedure, including in Physical Education has identified an authoritarian and discriminative school, as required by the capitalist social model.

The quality of life and the consequent happiness only will be given by absolute citizenship that will be guaranteed the uncompatibilization of this structure, in the adaption of an emancipative perspective of education.

Quality is participation, and this must be the guide of the whole pedagogic practice.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Influência dos Comportamentos de Afetividade e Instrução dos Professores no Grau de Satisfação dos Alunos*

Viktor Shigunov

Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Antonio de Paula Brito

*UNITERMOS: relação pedagógica,
professor,
alunos,
satisfação,
aulas de educação física.*

RESUMO: O objetivo deste estudo foi estabelecer a relação entre as interações afetivas e instrucionais dos professores e a satisfação e atitudes dos alunos em relação à aulas de Educação Física. A amostra foi constituída por cem professores (n=100) e oitocentos alunos (n=800) observados na sua interação pedagógica. Aos alunos foi solicitado expressar sua opinião sobre as aulas de Educação Física através de dois questionários. Para analisarem-se os dados das variáveis mais importantes foi utilizada a Análise Fatorial. Os resultados mostram grupos distintos de professores nas interações afetivas e instrucionais. As diferentes variáveis analisadas são fatores que influenciam na interação pedagógica do professor e também parecem ser relevantes para a satisfação e desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos em relação à aula e à Educação Física.

INTRODUÇÃO

A atuação do professor, nas últimas décadas, tem sido pesquisada sob diferentes vertentes, que geraram uma polémica acerca do valor dos componentes, das intervenções, das atitudes, dos comportamentos e até dos locais em que atua.

De uma maneira sucinta, pode-se afirmar que as controvérsias sobre este tópico tem sido desenvolvidas centradas em duas grandes tendências atuais.

Uma das tendências afirma a impossibilidade de o professor conseguir atuar de maneira conseqüente frente às variadas dificuldades que as estruturas sociais provocam e geram, no desenvolvimento individual.

Desta forma, não obstante a qualidade do ensino que a escola e o professor conseguem proporcionar, o indivíduo sempre apresentará perturbações a nível de aprendizagem que se refletirão no sucesso, realização e satisfação escolar. Este tipo de visão atribui a gênese do insucesso escolar a fatores periféricos, à atuação do professor e da Escola, sendo sempre relacionados com os de ordem genética e as condições sociais dos alunos que estão a seu cargo.

Ainda mais, este enfoque e análise, calcado sob o prisma social, coloca em causa as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e a sua intervenção torna-se meramente figurativa.

Já por outro lado, rejeitando o fatalismo de ordem biológica ou social, os defensores da possibilidade de mudança pela educação, especificamente sob o ponto de vista pedagógico, não aceitam o insucesso, as relações hostis e a falta de satisfação escolar, como apenas atribuídas e justificadas, à fatores periféricos, mas sim, à uma gama de comportamentos do professor e à Escola.

As mudanças solicitadas pela ampliação dos fatores da função docente, tornaram o professor um dos elementos essenciais do processo formativo.

Diante desta visão, a verdadeira pedagogia toma contornos de uma pedagogia respeitadora do direito universal e inalienável que deve assistir as crianças e adolescentes nas capacidades de que são, potencialmente, possuidoras, levando o despertar das suas forças latentes para o conhecimento e o desenvolvimento global. Deve-se entender que a relação pedagógica não será promovida, nem concretizada, com toda a sua força formativa, enquanto não forem estudados e evidenciados os aspectos mais preponderantes da intervenção pedagógica dos professores, tanto nos aspectos instrucionais como nos afetivos.

* Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

DOMÍNIO AFETIVO

Além de ensinar muitas e variadas disciplinas, a Escola, no entender de FERNANDES (1990) e LUCK e CARNEIRO (1983) tem obrigação de transmitir valores, atitudes, interesses, mesmo aqueles que são difíceis de serem postos em prática, tais como igualdade social para todas as pessoas, amor, amizade, preservação do meio ambiente.

Para que o papel de promoção do desenvolvimento integral do educando seja cumprido, a Escola deve ajudá-lo a aprender em todos os sentidos, portanto, não somente quanto a conhecimentos e habilidades intelectuais e ao mundo exterior, mas também quanto a habilidades sociais e pessoais como atitudes positivas, valores éticos e morais, ideais altruístas, interesses igualmente do seu mundo interior.

Desde as definições atribuídas aos gregos, o comportamento humano é classificado em três aspectos: *pensamento, sentimento e ação*. Estas conotações, modernamente, assumem sentidos mais amplos e fazem entender-se, como parte constituinte dos *domínios cognitivo, afetivo e psicomotor*.

Embora os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores sejam examinados, separadamente, uns dos outros, para melhor entendimento e atuação mais eficaz, o *processo educativo deve buscar harmonizar as três dimensões, os três domínios*, não só com vistas à promoção do desenvolvimento do educando, a longo prazo, mas também com vistas à aprendizagem de efeito imediato.

Assim, o processo educativo não deve preocupar-se apenas em promover o desenvolvimento cognitivo do educando, mas também levá-lo a assumir um papel preponderante no seu autodesenvolvimento, entendido como a auto-análise, a consciência de sua experiência e a valorização do seu crescimento interior.

Como afirmam, D'HAINAUT (1980) e LUCK e CARNEIRO (1983), o grande valor do domínio afetivo, nas escolas, está em ser mais um meio de se obter a formação equilibrada do ajustamento pessoal e social do educando.

DELIMITAÇÃO E OBJETIVOS DO DOMÍNIO AFETIVO

O domínio afetivo é constituído por uma área de comportamento complexa e difícil de ser estudada e também delimitada, resultando empecilhos para o esta-

belecimento da sua natureza, como enfatizam BLOOM et. al. (1979).

Para BLOOM et. al. (1979) e LUCK e CARNEIRO (1983), os termos mais comumente utilizados para definir e expressar o *domínio afetivo são as atitudes, apreciação, ajustamento, interesses, sentimento e valores*. Contudo, estes termos são por demais amplos para poderem ser trabalhados a nível de objetivos.

O conhecimento dos objetivos a serem atingidos proporciona aos alunos a opção de escolha para atingí-los de várias e diferentes maneiras, dependendo da variabilidade individual e das experiências anteriores.

Para PIÉRON (1988), de uma maneira muito prática, a essência de um objetivo operacional está no comportamento observado a ser manifesto e no critério de rendimento final.

Os objetivos afetivos para BLOOM et. al. (1979), são os que enfatizam sentimentos, emoções ou expressam um grau de aceitação ou rejeição e pondera o seguinte:

"O domínio afetivo engloba os objetivos que descrevem as manifestações dos interesses, das atitudes, dos valores, bem como os progressos na apreciação e a capacidade de adaptação" (:9).

Já para D'HAINAUT (1980), o continuum deste domínio situa-se no que afeta os sentimentos, determinando as atitudes, as condutas e os valores morais e de apreciação, tendo como manifestações e expressões o entusiasmo, o medo, a virtude, o caráter, os valores morais.

Neste caso, o processo da aprendizagem é mais importante que o produto, na determinação dos comportamentos afetivos, sendo o tipo de experiências de aprendizagem vividas, mais que o seu conteúdo, o aspecto primordial e fundamental, do desenvolvimento afetivo.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

O indivíduo ao nascer, como apontam, entre outros, MUSSEN, CONGER e KAGAN (1977), inicia o processo de ajustar-se às demandas do meio físico que o cerca. Assim que consegue adaptar-se às novas condições de vida, inicia-se o desenvolvimento de seus padrões de ajustamento psicossocial.

A maior característica da puberdade é a intensa emocionalidade, como salienta VALENTE (1990), demonstrada pela constante revisão das atitudes, interesses

e valores, como manifestações e reações expressos com muita veemência, frente aos diferentes eventos e situações sociais.

Assim, os componentes que merecem o destaque para o presente trabalho e inserem-se no domínio afetivo são: *emoção, sentimento, atitudes, apreciação, interesses, valores*.

Verificou-se que a dimensão do domínio afetivo engloba muitos conceitos, tendo um componente cognitivo e um psicomotor, para uma expressão com o comportamento. Apesar disto, no dizer de DE LANDSHEERE e DE LANDSHEERE (1983), o estudo do domínio afetivo continua com graves lacunas, sendo um amontoado de problemas; contudo acredita-se que os objetivos afetivos deverão ser uma matéria de educação, com prioridade para diversos estudos.

Deve-se destacar a sobreposição dos diferentes conceitos, no domínio afetivo, visto possuem muitos aspectos em comum e nenhum deles caracterizar-se pela natureza exclusiva.

Por entender-se que um ato pedagógico envolve componentes de diferentes dimensões, ou domínios, dentre as muitas formas de encarar a dimensão afetiva e destacar os seus componentes, o estudo baseou-se nas considerações propostas por BLOOM et. al (1979) e DE LANDSHEERE e DE LANDSHEERE (1983).

Os comportamentos que foram selecionados para o presente estudo, como representativos da dimensão afetiva foram os seguintes: *elogiar, usar o primeiro nome, demonstrar afeto, utilizar urbanidade (por favor, obrigado, desculpe), criticar, agredir, punir*.

Os comportamentos foram divididos em *duas categorias polares: afetividade positiva e negativa*.

Foram consideradas como representativas da *afetividade positiva*, as intervenções expressas pelo professor de: *elogiar, usar o primeiro nome, demonstrar afeto, expressar-se com manifestação de urbanidade*.

A *afetividade positiva* foi considerada como toda manifestação, verbal ou não, que esteja relacionada a elogiar, usar o primeiro nome, demonstrar afeto e expressar-se, com urbanidade, frente às manifestações expressas por alguém.

A *afetividade negativa* compreendeu os comportamentos manifestos pelo professor de: *criticar, agredir e punir*.

Deve-se entender *afetividade negativa* como toda manifestação de alguém, verbal ou não, para criticar, ironizar, menosprezar, admoestar, ameaçar, agredir, castigar ou punir toda e qualquer atuação de outrem.

OS COMPONENTES DE INSTRUÇÃO NO ENSINO GERAL E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um ato pedagógico, pela sua complexidade, envolve muitas variáveis. A opção de escolha deve-se à importância de que se reveste a variável ao estudo e do enfoque pretendido.

A dimensão instrução seria somente uma parte deste todo. Muitos componentes fazem parte da instrução, mas os mais importantes, entre outros, são o "feedback", as perguntas, variação de estímulos e clareza da comunicação.

Contudo, como pondera PIÉRON (1988), as variáveis não devem ser entendidas como imutáveis.

As variáveis que atingem os objetivos do estudo, na dimensão instrucional, são o "feedback", as perguntas e a organização. Para o presente estudo, estas variáveis passaram a constituir uma dimensão distinta.

"FEEDBACK" NO ENSINO GERAL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Determinar a relação dos diferentes componentes do ensino e o seu peso nas dimensões da instrução é uma tarefa difícil, não obstante haver indicadores seguros advindos de muitas pesquisas realizadas no campo do ensino geral e, também, no das atividades físicas.

Autores, como DAVIDOFF (1983) e SPRINT-HALL e SPRINTHALL (1987) sugerem que os professores devem ter atitudes que proporcionem, entre outras, os seguintes elementos para os alunos: *tempo de prática, uso do reforço, "feedback", clima positivo e perguntas*.

Entende-se como "feedback", palavra de origem inglesa, *uma informação que se deve prestar ao executante, verbal ou não, após uma prestação motora, cognitiva ou afetiva*.

Devem-se distinguir três conceitos básicos ligados ao problema do "feedback" e são eles: *reforço ou reforçamento, "feedback" ou realimentação e conhecimento de resultado ou retroalimentação*.

A ação do "feedback" pode assumir três possíveis funções: *informar, analisar ou reforçar*.

Muitos autores, entre eles, CARREIRO DA COSTA (1988), PIÉRON e CHEFFERS (1988) e UNDERWOOD (1988) afirmam que existe uma grande variabilidade de enfoque do "feedback" para seu melhor entendimento.

Como afirma UNDERWOOD (1988), o "feedback" é uma variável poderosa, mas muito complexa,

sendo a sua efetividade dependente de fatores, como o conhecimento do professor sobre seus alunos, da matéria lecionada e do processo de aprendizagem.

PERGUNTAS

A arte de perguntar é tão antiga como o próprio homem. Não obstante ser de muita importância para muitas disciplinas, já não se pode dizer o mesmo em relação ao seu valor na área das atividades físicas, em geral, e nas aulas de educação física, em particular.

Para SIEDENTOP (1983), perguntas é uma das técnicas verbais mais importantes que o professor possui, sendo o cerne do ensino do método de solução de problemas e de inquérito.

As perguntas podem ser dirigidas ao indivíduo, ao grupo, ou, então, à classe. Cada direção tem sua implicação pedagógica, bem como sua importância intrínseca individual.

PIÉRON (1988) conclui que os professores utilizam menos perguntas cognitivas sobre o assunto tratado, não obstante haver um total de em torno cinco por cento deste tipo de atividade em um *continuum* de uma aula.

ORGANIZAÇÃO NA SALA DE AULA

Ao falar-se em organização de uma sala, muitas vezes, esquece-se que a estrutura é muito mais complexa do que inicialmente parece ser para muitos professores que labutam, no dia-a-dia da sua atividade.

Para PIÉRON (1988), os objetivos da função de organização são facilitar as condições do ensino e da aprendizagem, oportunizando aos alunos o máximo de participação e segurança.

Por outro lado, SIEDENTOP (1983) sugere que a maneira mais eficaz de lidar com a organização é quando os alunos aprenderam a se organizar rápida e eficazmente, em uma aula.

As intervenções de organização referem-se aos seguintes três aspectos básicos: 1º) os problemas administrativos do controle da presença dos alunos, a sua chegada ao local do trabalho, a troca de vestuários para a aula; 2º) relação com os alunos na organização das deslocamentos, início e término das diferentes atividades, chamadas de atenção; 3º) disposição e uso do material, com indicações de preparação e maior aproveitamento.

CARREIRO DA COSTA (1988) e ELDAR, SIEDENTOP e JONES (1989) salientam que os níveis de

aprendizagem estão ligados ao tempo que o aluno está engajado nas atividades de aprendizagem, sendo, assim, ligado à capacidade do professor organizar e gerir eficientemente a classe para proporcionar-lhe o máximo de tempo para a aprendizagem.

Os passos para redução da duração e números das intervenções para organização seriam, como sugerem MOSSTON e ASHWORTH (1986), PIÉRON (1988) e SIEDENTOP (1983), a planificação do tempo, apresentação de variadas e muitas formas de formação para os exercícios, precisão e seqüência na organização do material para a aula, estar atento ao desenrolar da aula, criar regras para destrezas de organização, fornecer pistas positivas para o melhor trabalho de organização e mudar os estilos de intervenção.

O não planejamento dos deslocamentos, das formas de trabalho, do uso e escolha do material, além do não repensar outras formas de gerência do tempo de manejo, comprometem o restante das boas intenções do professor, na sua aula de educação física.

Assim, os objetivos principais do estudo constituiram-se:

- esclarecer e encontrar os fatores relacionados à intervenção afetiva do professor que promovam uma intervenção positiva, uma atuação condizente e uma satisfação maior nos alunos, durante as aulas de educação física.
- que intervenções afetivas e instrucionais do professor são caracterizadas pela influência de variáveis, entre outras, experiência profissional, sexo, habilitação acadêmica e conteúdo de ensino;
- quais os fatores considerados como caracterizadores, na opinião dos alunos, frente à variáveis gosto, satisfação e atitude positiva na aula de educação física;
- qual a influência da intervenção afetiva e instrucional do professor em relação à variáveis, entre outras, idade, sexo e ano de escolaridade do aluno.

AMOSTRA DOS PROFESSORES

Participaram do estudo *cem (n = 100) professores*, cinquenta e um (*n = 51*) do *sexo masculino* e quarenta e nove (*n = 49*) do *feminino*, com diferentes *anos de experiência (0 a 30 anos)*, trabalhando em várias Escolas da cidade de Lisboa, Portugal.

O quadro nº 01 ilustra os números da composição da amostra dos professores.

QUADRO Nº 01

AMOSTRA DOS PROFESSORES POR ESCOLA, SEXO E HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

HABILITAÇÃO DO PROFESSOR	ESCOLA PREPARATÓRIA		ESCOLA SECUNDÁRIA		
	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	TOT.
Estagiários	06	13	13	06	38
Professor c/ Habilitação	12	14	16	14	56
Professor s/ Habilitação	02	01	02	01	06
TOTAL	20	28	31	21	100

AMOSTRA DOS ALUNOS

Participaram do estudo *oitocentos (800)* alunos. Para chegar-se ao total da amostra, foram escolhidos, aleatoriamente, em cada turma do professor observado, oito alunos, quatro do sexo masculino e quatro do feminino, sendo estes os que constituiram a amostra dos alunos.

Os alunos participantes do estudo eram quatrocentos e doze ($n = 412$) do sexo masculino e trezentos e oitenta e oito ($n = 388$) do feminino, com uma idade variando de dez (10) a dezenove (19) anos e estudavam em estabelecimentos públicos de diferentes graus.

MATERIAL E MÉTODOS

A grelha de observação dos professores foi concebida para o registro de diferentes intervenções, comportamentos e atitudes, em uma aula.

Foram elaborados dois questionários para a resposta dos alunos em relação à auto-estima, interesse, avaliação do desempenho do professor em relação à aula e à disciplina de educação física.

Quanto maior o valor das respostas, mais positiva era a apreciação do aluno de si mesmo, maior o seu interesse pela educação física e maior o gosto e satisfação com o desempenho do professor na aula.

FIGURA Nº 01

COMPONENTES DA DIMENSÃO AFETIVA



A observação direta foi efetuada pelo autor do estudo, conjuntamente, com os colaboradores treinados para tal objetivo.

Após o término da aula observada, aleatoriamente, os questionários eram distribuídos, para dezesseis alunos (8 + 8). Os questionários ilegíveis, incompletos ou ra-

surados foram excluídos, atingindo-se, desta forma o total do número da amostra.

Os dados obtidos, tanto pela observação direta da aula do professor, como pelos questionários aos alunos, foram tratados usando-se para o efeito o programa estatístico do "SPAD — SYSTEME PORTABLE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES", versão 1.2 de 1985, produzido pela CISA "CENTRE INTERNACIONAL DE STATIQUE ET D'INFORMATIQUE APPLIQUES".

Escolheu-se, com o intuito de respeitar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, técnicas da estatística multivariada, mais especificamente a análise fatorial de *COMPONENTES PRINCIPAIS*, em seguida de classificação.

Para descrever uma variável nominal, frente ao conjunto de outras, escolheu-se uma outra técnica de análise de dados, denominada CLASSIFICAÇÃO AUTOMÁTICA (CLUSTER ANALYSIS).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AMOSTRA DOS PROFESSORES

As intervenções afetivas do professor, no presente estudo, foram reunidas, deve-se destacar, novamente, em dois pólos afetivos, positivo e negativo.

Desta forma, o primeiro grupo de professores foi, basicamente, caracterizado pelas intervenções de demonstrar afeto e elogiar.

Contudo, houve outras intervenções que foram evidenciadas, como foi o caso da utilização do primeiro nome para demonstrar afeto, confirmando desta feita, que o uso do primeiro nome do aluno é, também, uma forma do professor demonstrar o afeto, vindo a condizer as afirmativas de existirem várias possibilidades e intervenções positivas preconizadas por GALLOWAY (1981) e MERRETT e WHELDALL (1990).

Além destas, este grupo também foi caracterizado por outras intervenções e isto vem demonstrar que a atuação do professor não é exercida de forma linear, como afirma CARREIRO DA COSTA (1988), nem totalmente de forma positiva, o que confirma as posições de SHIGUNOV (1991).

A preocupação em buscar intervenções afetivas positivas, também foi enaltecida por autores como LUCK e CARNEIRO (1983), atitudes, interesses e hábitos, MERRETT e WHELDALL (1990), elogios, reforços positivos e ações nunca punitivas.

O outro grupo de professores foi reunido por apresentarem como características as intervenções de dois pólos afetivos, basicamente, as de elogiar e criticar.

A análise dos dados deste grupo de professores sugeriu uma atuação muito dinâmica, tanto nos aspectos

positivos, como nos negativos, indiferente de as intervenções serem de cunho afetivo ou instrucional.

Este grupo, ao apresentar uma dinâmica maior, no aspecto instrucional, confirma as colocações de ALLISON (1990), que apontam as razões de supervisão, constante realimentação e a formação dos futuros professores, como explicações para apresentarem maior frequência nas intervenções com aspectos instrucionais, nomeadamente "feedback", manifestações de organização e instrução.

Apesar de tudo levar à considerações de uma atuação preconizada como eficiente, nas questões da dimensão instrução, as maiores deficiências e lacunas de atuação deste grupo encontram-se nos aspectos afetivos positivos, como os dados demonstram, vindo estes dados corroborar com os de ELDAR, SIEDENTOP e JONES (1989).

Ao analisarem-se os dados que os alunos apresentaram, na repartição por classes, basicamente, estes alunos compuseram as CLASSES 2 e 3, respectivamente os que tiveram valores acima e abaixo da média, na maioria das variáveis. Ainda, deve-se destacar que as variáveis dos alunos confrontadas com as atuações do respectivo *Grupo de professores* evidenciou maior falta da intervenção afetiva.

Os professores que constituíram o menor grupo apresentaram, basicamente, as intervenções de punir, agredir e demonstrar afeto.

Curiosamente, este grupo (CLASSE 3) foi constituído somente por professores do sexo feminino e constatou-se, ao analisarem-se os dados deste grupo, intervenções de punir, com altas percentagens, em diferentes categorias.

Apesar de que, indiferente às razões e percepção dos professores sobre esta questão, não há explicação plausível para um elevado número de intervenções de punir, contrariando, frontalmente, os princípios da atuação educativa, como também julgam GALLOWAY (1981), MERRETT e WHELDALL (1990) e SPRINTHALL e SPRINTHALL (1987).

Ao analisarem-se as intervenções instrucionais deste grupo de professores, evidenciaram-se algumas características, também, marcantes, como foi o caso da variável perguntas.

Os poucos alunos deste grupo de professores foram, basicamente, agrupados em torno de CLASSES com características de valores abaixo da média. Ao confrontarem-se com o *Grupo de professores*, as variáveis caracterizadoras deste grupo foram somente referentes à aula.

Um outro agrupamento de professores, (CLASSE 4) foi caracterizado somente pelas intervenções de agredir e punir, com valores muito acima da média da amostra.

Por outro lado, este grupo apresentou como única variável instrucional caracterizadora, organização com comunicação negativa, o que evidencia o elevado padrão negativo da sua atuação.

É importante relembrar que este agrupamento foi constituído por nove professores, dos quais sete do sexo feminino, e cinco estagiárias.

Examinando os dados relativos a este agrupamento apreende-se a clara diferença de intervenção em relação aos outros agrupamentos no que diz respeito às atuações pedagógicas, demonstrando que as intervenções dos professores deste agrupamento foram altamente negativas.

Ao confrontarem-se os dados com as características evidenciadas pelos alunos deste grupo, vê-se que, apesar da atuação, evidenciadamente, negativa, houve alunos que fizeram parte dos grupos de caracterização positiva, mas, basicamente, pertencem aos grupos com características de valores abaixo da média.

Apesar de as intervenções de agredir e punir, no meio educacional, serem condenadas por todos os estudos, ao mostrarem as conseqüências funestas de sua manifestação, elas têm tido continuidade, como salientam DAVIDOFF (1983) e SPRINTHALL e SPRINTHALL (1987).

Finalmente, o último agrupamento, (CLASSE 5) reuniu os professores com características que apresentaram todas as intervenções com médias abaixo da amostra.

Entende-se ser preocupante por este grupo ser constituído pela metade da amostra e por apresentar valores abaixo da média em variáveis julgadas preponderantes na intervenção pedagógica.

As diretrizes preconizadas por metodólogos e pesquisadores, tanto do ensino geral, como das atividades físicas, entre eles, CARREIRO DA COSTA (1988), PIÉRON (1988) E SIEDENTOP (1983), destacam o "feedback", organização, perguntas e a criação de um clima positivo, como indicadores de um ensino eficiente e positivo.

Tal demonstração de atitudes negativas, por este grupo de professores, pode ter sua explicação calcada nos sujeitos que o constituíram, (estagiários), não obstante, não justificar totalmente e não significar que os professores com habilitação própria também não a tivessem evidenciado, como bem demonstram os resultados.

As conclusões evidenciadas por CARREIRO DA COSTA (1988), NICKEL (1981), PIÉRON (1988) e UNDERWOOD (1988), frente aos parâmetros de elogios, perguntas, ralar, clima e "feedback", mostram, claramente, que os professores nem sempre atuam da maneira preconizadora pelos estudos de eficácia.

Todavia, estudos, também, demonstram que as intervenções pedagógicas devem possuir uma quantidade

e uma qualidade para serem condizentes com os objetivos do ensino, como apontam CARREIRO DA COSTA (1988), NICKEL (1981) e UNDERWOOD (1988).

Ao confrontarem-se as características de atuação dos professores e as variáveis caracterizadoras dos alunos que os compuseram, sobressaem as variáveis com valores abaixo da média em diferentes dimensões.

Assim, por conseguinte, pode-se afirmar, mais uma vez, que a maioria dos professores da amostra atuaram de maneira negativa.

Consonante aos dados analisados, pode-se resumir afirmando que o agrupamento dos professores possibilitou um leque de resultados diversificados, mostrando, mais uma vez, a complexidade da intervenção pedagógica, nomeadamente a interação professor-aluno, como também DELAMONT (1987) e MERRETT e WHELDALL (1990) salientaram.

Ao efetuar-se a análise, com especificidade para a variável *habilitação do professor*, os resultados mostraram que existem diferenças significativas nas intervenções dos grupos de professores agrupados frente a esta variável.

Estes números, em parte, não causaram surpresa, pelo fato de os professores estagiários estarem ainda em treinamento e formação, sendo tais resultados condizentes com os encontrados em somente algumas dimensões estudadas e evidenciadas por ALLISON (1990).

Tendo em conta a análise, relativamente à variável *sexo dos professores*, a caracterização dos grupos apresentou diferenças notórias e expressivas.

Observou-se que os professores do sexo masculino apresentaram como característica afetiva predominante, o valor acima da média da variável elogiar, em diferentes dimensões.

Deve-se ainda enfatizar que algumas intervenções julgadas preponderantes para o estudo, como criticar, demonstrar afeto e uso do primeiro nome, não foram variáveis caracterizadoras dos professores, tendo em conta a variável sexo.

Curiosamente, nenhuma variável instrucional foi evidenciada, como caracterizadora da amostra dos professores frente à variável sexo, o que possibilitou afirmar-se que os professores não se diferenciam, significativamente, nas intervenções instrucionais.

As diferenças de atuação dos professores, separados por sexo, com resultados significativos, principalmente em relação aos parâmetros instrucionais ("feedback", perguntas, organização) e menor destaque aos afetivos (elogiar, atitudes negativas, interação, punir) também são evidenciados por estudos efetuados por DELAMONT (1985) e McBRIDE (1990) e os autores concluem serem muitas vezes as pressões sociais, insegurança e a agressividade dos alunos do sexo oposto, os responsáveis por tais diferenças.

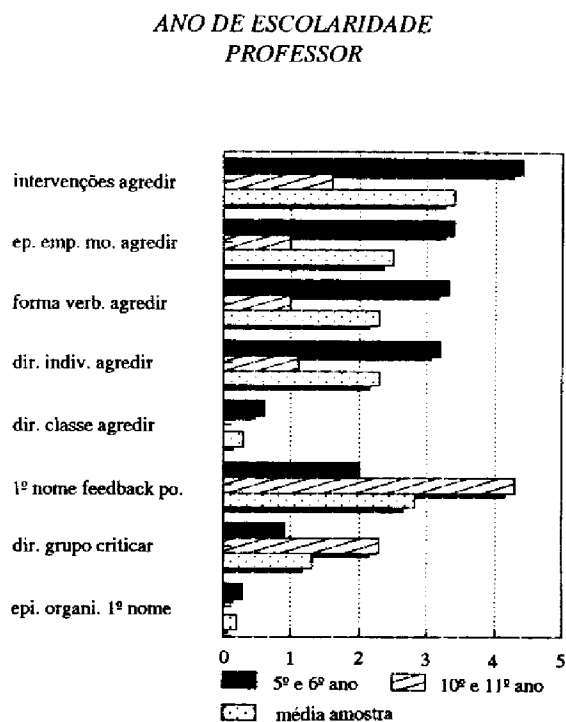
Não se conseguiu justificar toda carga negativa somente pela variável sexo feminino e pela categoria estagiários, mas os dados demonstram serem os professores que *trabalharam com 5º e 6º ano* mais negativos e mais atuantes nas suas intervenções pedagógicas.

Os professores que trabalharam com os alunos de *7º a 9º ano de escolaridade* apresentaram poucas intervenções caracterizadoras. A explicação mais verossímil deve vir da mescla e similitude das intervenções dos professores que constituíram este grupo.

Os professores que trabalharam nos *10º e 11º ano de escolaridade* manifestaram características com valor diferenciado, tanto nas intervenções positivas como nas negativas, mas apenas na dimensão afetiva.

Tudo indica que houve uma adaptação dos alunos à situação que se lhes apresentou, como frisam BLOOM et. al. (1979) e LUCK e CARNEIRO (1983), ao ponderarem que a idade pode trazer maior ajustamento à situação, para muitas vezes, simplesmente fugir aos problemas que seriam gerados a partir dos seus comportamentos, entendidos como inadequados às exigências da aula.

FIGURA Nº 02
COMPARAÇÃO ENTRE PROFESSORES QUE ATUARAM NOS DIFERENTES ANOS DE ESCOLARIDADE E A MÉDIA DA AMOSTRA



A globalidade dos dados analisados, juntamente com os resultados de caracterização de intervenção dos professores frente a parâmetros, como *habilitação profissional, sexo e ano de escolaridade, levou a poder-se afirmar que existem diferenças na intervenção afetiva dos professores da amostra.*

Se por um lado, *o estudo evidenciou a diversidade de atuações dos professores, por outro, também, definiu uma caracterização de intervenção, tanto no aspecto afetivo como no instrucional, fornecendo importantes indicações para uma análise e conclusões sobre os pontos fracos e fortes das intervenções dos professores da amostra.*

Desta forma, a análise também destacou, as variáveis da forma, direção e episódio das intervenções, como indicadores da definição do perfil instrucional de um grupo de professores.

Resultados semelhantes foram evidenciados por CARREIRO DA COSTA (1988) e DODDS (1979) ao estudar estes parâmetros, em diferentes contextos de aplicação dos estudos. Salientaram-se as intervenções instrucionais, com a direção em realce, onde o *indivíduo* foi o grande destaque, aparecendo em *todas as intervenções* do professor, evidenciando uma preocupação de individualização das suas intervenções instrucionais.

Em contraste, a direção foi *pouca caracterizadora das intervenções afetivas dos professores*, sendo o indivíduo, a classe e o grupo, evidenciados em poucas intervenções e categorias distintas, vindo corroborar a pouca utilização das formas afetivas de intervenção.

O maior destaque para as intervenções, tanto positivas como negativas, foi no período do empenhamento motor, por este proporcionar acontecimentos de maior envolvimento e ações diversificadas dos alunos.

Os dados analisados levaram a supor um variado espectro de atuação, tanto das intervenções afetivas como instrucionais, e pode-se deduzir pelos resultados apresentados que os *professores diferenciaram-se na forma, direção e episódio das suas intervenções afetivas*, em relação às variáveis do estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AMOSTRA DOS ALUNOS

O gosto, a satisfação, o interesse e as atitudes frente à Educação Física provêm de uma grande amálgama de fatores, sem uma preponderância definida, mas com um vetor de forças conjugadas e direcionadas.

Entre os muitos fatores concorrentes para a distinção dos pólos gostar, não gostar, interessar-se, não inte-

ressar-se, atitudes positivas e negativas, podem-se destacar, entre outros, os de ordem psicológica, sucesso, influência dos pais, do grupo social, dos professores, que autores como, AUSUBEL et. al. (1980) e McBRIDE (1990), ponderaram e evidenciaram, em estudos.

Ao analisarem-se os resultados apresentados, constatou-se que muitos fatores foram concorrentes, para direcionar e quantificar o gosto e satisfação, além das atitudes dos alunos em relação à aula e à disciplina de educação física.

Desta forma, *não se pode focar, dicotomicamente, as diferentes variáveis que concorrem para a criação das atitudes e percepções do aluno*, frente à sociedade, escola, lar, amigos, professores ou disciplinas, sendo estas entidades, para o aluno, partes integrantes do universo vivido e percebido, principalmente, frente ao ambiente escolar.

Assim, um agrupamento (CLASSE 1) foi caracterizado por evidenciar elevado gosto e satisfação na aula, além de apresentar atitudes positivas em relação à disciplina de educação física.

Para este grupo de alunos, os fatores importantes foram os ligados ao seu sucesso e a sua "performance" na aula, como os dados demonstraram, não importando-se muito com as intervenções afetivas dos professores.

Também, para um outro grupo de alunos (CLASSE 2), o gosto, a satisfação e as atitudes positivas em relação à educação física, emanam da própria atividade e os dados indicam que relegaram para o plano secundário as características da atuação do professor e as outras variáveis intervenientes do processo educativo.

Desta forma, vale lembrar, apresentaram *todas as variáveis do estudo com valores muito acima da média*, o que *não foi evidenciado por outros agrupamentos*.

Contudo, vale ressaltar que este grupo valorizou as variáveis afetivas da intervenção do professor, bem como as do gosto e interesse pela educação física.

Não obstante, para um outro grupo de alunos (CLASSE 3), deve-se ressaltar, com alta percentagem dos professores caracterizados pelas intervenções de agredir, o importante foi o tipo de aula e a atuação do professor, nesta aula.

A pouca valorização atribuída às intervenções instrucionais e afetivas dos professores demonstra a influência destas, na percepção, gosto, satisfação e atitudes em relação à aula e à disciplina de educação física.

O estudo de CLOES e PIÉRON (1989), igualmente, evidenciou as atitudes (entusiasmo) do professor, como fator influente na aquisição da satisfação dos alunos, e DODDS (1979) destacou as atitudes positivas do

treinador que influenciam, positivamente, o desenvolvimento da personalidade das crianças.

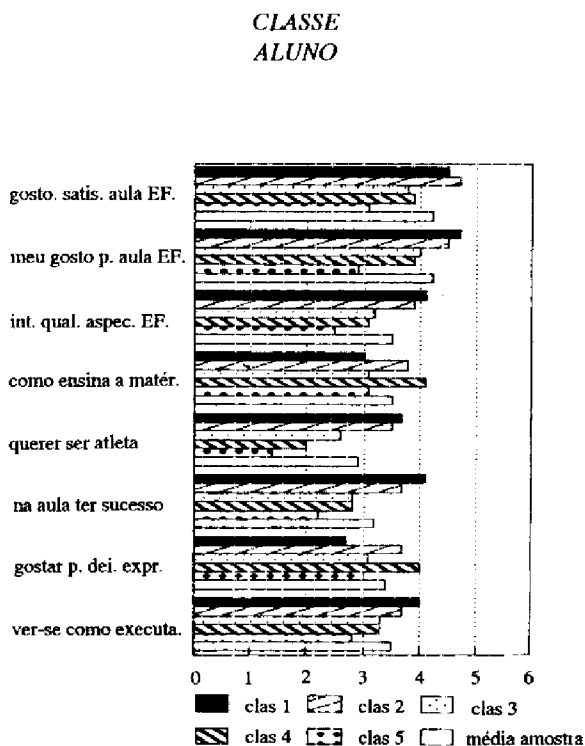
Ainda um outro grupo (CLASSE 4) foi caracterizado por algumas questões contraditórias, como valorizar, altamente, as razões de gostar do professor e, ao mesmo tempo, apresentar valores muito baixos relacionados à intervenção na aula.

Os resultados do presente estudo com as características evidenciadas por este agrupamento, vêm reforçar os encontrados pelo estudo de HARDY e REJESKI (1989) e McBRIDE (1990), em relação a diferenças de atitudes entre sexos sobre as atividades físicas.

Por último, o agrupamento dos alunos (CLASSE 5) que valorizou pouco as aulas e as atividades físicas, além de demonstrarem pouco apreço pelo professor.

Os valores evidenciados são, claramente, preocupantes em relação a muitos aspectos da educação física, nomeadamente, os referentes a atividades na aula, ao gosto pela aula e pela disciplina de educação física, em geral.

FIGURA Nº 03
COMPARAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS DAS CINCO CLASSES E AS DA AMOSTRA DOS ALUNOS



Uma vez mais, *constatou-se que o gosto, satisfação e atitudes positivas em relação à aula de educação física, não resultam de um único fator*, por mais preponderante que seja, mas da capacidade de o professor conjugar, concomitantemente, uma multiplicidade de fatores de modo que as condições de criação e desenvolvimento do gosto, satisfação, valores e atitudes sejam maximizados.

Todavia, a análise dos dados não permite concluir, categoricamente, que *somente as intervenções, tanto afetivas, como instrucionais dos professores, sejam fatores determinantes de influência para os alunos, no desenvolvimento do gosto, satisfação e atitudes positivas, tanto em relação à aula como em relação à disciplina de educação física.*

Autores, entre outros, AUSUBEL et. al. (1980) e CLOES e PIÉRON (1989), destacaram a idade como fator de grande influência, na aprendizagem.

O grupo de *alunos do escalão etário de dez a doze anos valorizou variáveis ligadas à atividade e tudo que dela emana para a realização pessoal*, como ser atleta, gostar de se interessar por outros aspectos da atividade física.

Ao contrário, *os alunos do escalão etário de treze a quinze anos, vale lembrar, os em maior número, foram o grupo com opiniões semelhantes e valores médios da amostra*, assim, sem caracterizações nas diferentes variáveis. Estes resultados, por um lado, não condizem com os preceitos de rebeldia e inconformismo da adolescência, que foram apontados por FERNANDES (1990) e por outro evidenciam a aceitação e contentamento pela maioria das intervenções que os professores lhes proporcionaram.

Em contraste, *os alunos com idade de dezesseis e mais anos, apresentaram manifestações com nível de valoração muito inferiores ao da amostra, na maioria das variáveis ligadas ao gosto, interesse a alguns aspectos da aula*, demonstrando, claramente, que a maioria das intervenções dos professores não lhes satisfaz, nestas questões.

Perante a evidência que os dados permitem subtrair, concluiu-se *ser a idade um fator preponderante na opinião dos alunos, em relação ao gosto, satisfação e atitudes.*

Uma outra preocupação do estudo foi detectar a influência do *sexo dos alunos* no gosto, satisfação e atitudes referentes à aula e à disciplina de educação física.

Os alunos do *sexo masculino* cuja valorização foi maior para as questões ligadas à execução, ao interesse, ao gosto e ao sucesso, evidenciaram menor valorização às questões de gostar do professor, da sua atuação afetiva e da interação professor-aluno.

Ao contrário, os alunos do *sexo feminino* valorizaram a atuação afetiva e demonstraram maior estima pelo professor e como ensina a matéria, dando menor importância às questões ligadas ao interesse e gosto pelas atividades físicas, ao sucesso e também ao seu auto-conceito em relação a atividades físicas.

Os estudos de DELAMONT (1985, 1987) no ensino geral e HARDY e REJESKI (1989) no ensino da educação física, apesar de estudarem as variáveis somente, separadamente, evidenciaram as diferenças de opinião, atribuição de causas, aprendizagem social e antecedentes, frente à variável sexo dos alunos.

A análise dos resultados mostrou, claramente, que as intervenções afetivas e instrucionais do professor constituem fatores que interferem no gosto, na satisfação e, também, nas atitudes dos alunos, em relação a seu nível de valorização da aula e da disciplina de educação física, sendo *fatores, de relevância quando se leva em conta a variável sexo dos alunos.*

Não obstante, existem indícios de que as disposições afetivas dos alunos, nomeadamente gosto, atitude, percepção, em relação à aula e à própria atividade física estão *ligadas a fatores que transcendem a própria aula, disciplina e a atuação dos professores.*

Assim, ao analisarem-se dados dos alunos que optaram com valoração mais baixa (definitivamente falso, nível 1) destacaram-se por gostar muito pouco, além da variável específica, igualmente, em relação a outras questões.

Pode-se deduzir que poucos alunos não gostaram da aula e tiveram pouca satisfação nela, atribuindo razões à atuação do professor e, também, às componentes do processo envolvente.

Também, os alunos que optaram pela valoração baixa (mais falso que verdadeiro, nível 2) atribuíram menor valor que a média da amostra, a variáveis ligadas à dimensão auto-estima, gosto, interesse e aula.

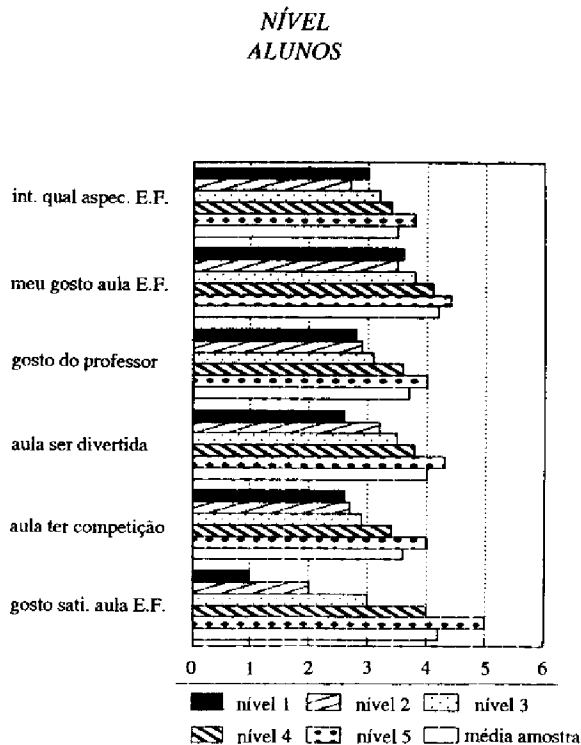
Contudo, o grupo que optou pela resposta intermediária (no meio, nível 3), igualmente, demonstrou gostar pouco da aula em alguns aspectos, mas enfatizou o seu pouco gosto, nas questões de atitudes e auto-estima vinculadas às atividades físicas.

Os alunos que responderam com valores mais elevados, (mais verdadeiro que falso, nível 4), curiosamente foram os que menos variáveis caracterizadoras evidenciaram. Demonstraram, com grande ênfase, o pouco gosto e satisfação que tiveram com as intervenções do professor.

Por último, os alunos que responderam com o valor mais alto, (definitivamente verdadeiro, nível 5), valorizaram, sobremaneira, as questões ligadas ao gosto,

especialmente, ligadas à aula, em diferentes variáveis, ao professor em alguns aspectos e ao interesse pela educação física.

FIGURA Nº 04
COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIAS DOS ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE OPÇÃO



Pode-se concluir que os alunos foram levados a optarem pela resposta de nível mais alto, devido a fatores de intervenção do professor, conjugados com os fatores da aula, da modalidade e da percepção que possuem de toda gama de condições envolventes e constituintes do processo de captação de interesses e satisfações.

Aliando as conclusões dos estudos de CARREIRO DA COSTA (1988) qualidade e especificidade das intervenções de "feedback", CLOES e PIÉRON (1989), satisfação nas atividades físicas, às ponderações de atuação do professor consideradas por VALENTE (1990) e treinamento e formação, destacadas por ALLISON (1990), aos resultados apresentados pelo presente estudo, *pode-se afirmar que a qualidade das intervenções do professor, tanto na questão instrucional, como na afetiva, é imbuída de alto valor de influência na atribuição pelos alunos, ao gosto e satisfação pelas aulas e disciplina de educação física*

Face ao exposto, supõe-se que as variáveis isoladas, não foram, suficientemente, fortes, para tornarem-se caracterizadoras, mas sim como parte do contexto da aula e do processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarem-se o gosto e a satisfação dos alunos, relativamente a variável professor, agrupados em 5 classes, viu-se que os dados permitem afirmar que a intervenção do professor, isoladamente, não foi fator determinante para evidenciar o acontecimento.

Deve-se notar que a variável *gosto pela aula*, transformada em variável nominal, não caracterizou nenhum grupo de alunos analisados em relação aos diferentes grupos de professores.

Notou-se, também, que a variável contínua, "*gosto e satisfação na aula de educação física*", só caracterizou, e ainda com valor abaixo da média, o Grupo 2.

Perante tais evidências, *pode-se afirmar que o gosto e satisfação, na aula de educação física, não foi condicionado, exclusivamente, pela intervenção afetiva do professor*, mas também por outros fatores concorrentes. Entre os pertinentes ao professor destacam-se o tipo de aula, a modalidade trabalhada, o tipo de intervenção pedagógica e os fatores ligados ao aluno, podendo ser citados a atitude frente a educação física, a idade, o sexo e as influências sociais.

Face à análise dos dados, constatou-se a *impossibilidade de definir, especificamente, o fator e a força da intervenção afetiva negativa e positiva, em relação ao gosto, satisfação e atitudes dos alunos frente à aula e à disciplina de educação física.*

Para CARREIRO DA COSTA (1988), deve haver diferenciação de conteúdos, características de qualidade do empenhamento e condições favoráveis de aprendizagem, para alcançar-se a evolução dos alunos, não obstante reconhecer não existir uma relação linear entre o empenhamento e os níveis de consecução de uma tarefa, e conclui que "*O sucesso pedagógico não é fruto de uma única intervenção ou opção didáctica.*" (:495)

CONCLUSÕES GERAIS

As análises dos dados efetuados, tendo em vistas os objetivos e as hipóteses do estudo, podem evidenciar as seguintes conclusões gerais:

1. Verifica-se uma distinção de intervenção dos professores em relação às variáveis afetivas e instrucionais.
2. A distinção da intervenção dos professores faz por aglutinar manifestações similares, sem contudo evidenciar uma total singularidade dos padrões.

3. Os padrões de intervenção dos professores evidenciam manifestações singulares, mas, na maioria destacam-se a mescla de atuações.
4. Os professores estagiários distinguem-se, nitidamente, das outras categorias de professores.
5. As intervenções dos professores são diferenciadas perante à variável sexo.
6. Os professores apresentam intervenções diferenciadas, quando trabalham com diferentes anos de escolaridade.
7. Parece não existir uma relação linear, entre as intervenções afetivas do professor e o nível do gosto, satisfação, e atitudes dos alunos em relação à educação física. Alunos pertencentes ao grupo de professores caracterizados pelas intervenções de agredir e punir, igualmente, optaram por níveis altos de satisfação, e caracterizaram-se pelas opiniões positivas em relação à interação e gosto. O contrário, também, aconteceu.
8. O nível do gosto, satisfação e atitudes dos alunos em relação à disciplina de educação física é a conjugação das variáveis dependentes do professor e, também, das variáveis dependentes do aluno.
9. A idade é um fator preponderante para a determinação do gosto, satisfação e atitudes do aluno em relação à aula e à disciplina de educação física.
10. A variável sexo do aluno é fator determinante do gosto, satisfação e atitudes em relação à aula e à disciplina de educação física.
11. As questões do gosto, satisfação e atitudes dos alunos em relação à aula e à educação física não são resultantes de, somente, uma conduta afetiva e pedagógica dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLISON, P. C. Classroom teacher's observations of physical education lessons. *Journal of Teaching Physical Education*. 9, 272-283, 1990.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro (Brasil) : Intereamericana, 1980.
- BLOOM, B. S., KRATHWOHL, David R., MASIA Bertran B. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Domínio afetivo. Porto Alegre (Brasil) : Globo, 1979.
- BLOOM, B. S. *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre (RS — Brasil) : Globo, 1981.
- BRUNELLE, J., SPALLANZANI, C., LORD, M., PE-TIOT, B. Analyse du climat pédagogique par le biais des réactions des éducateurs physiques en situation d'enseignement. *Revue de l'ACSEPR*. 3, 15-18, 1983.
- BRUSTAD, Robert J. Affective outcomes in competitive youth sport: the influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 10, 307-321, 1988.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. *O sucesso pedagógico em educação física*. Estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Universidade Técnica de Lisboa : ISEF, 1988. (Dissertação de doutoramento, não publicada).
- CARREIRO DA COSTA, F. A., PIÉRON, M. Comparison de deux enseignats classes selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'Education Physique*. v. 30, 2, 57-63, 1990.
- CHEFFERS, J., MANCINI, V. Teacher-student interaction. In: W. Anderson, G. Barrette (Eds). *What's going on in Gym: descriptive studies of physical education classes*. Monograph 1, Motor Skills: Theory into Practice, 39-50, 1978.
- CLAXTON, D. B. A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of teaching in Physical Education*. 7, 302-310, 1988.
- CLOES, M., PIÉRON, M. Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de seances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*. v. 29, 1, 7-16, 1989.
- DAVIDOFF, L. L. *Introdução à psicologia*. São Paulo (Brasil) : McGraw-Hill, 1983.
- DE LANDSHEERE, V., DE LANDSHEERE, G. *Definir os objetivos da educação*. 4.ed., Lisboa (Portugal) : Moraes Editores, 1985.
- DELAMONT, S. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa (Portugal) : Livros Horizontes, 1987.
- _____. *Interação na sala de aula*. Lisboa (Portugal) : Livros Horizontes, 1987.
- DELENS, C., RENARD, J. P., SWALUS, P. Etude des liens entre la satisfaction des élèves et differents paramètres observes. *Revue de l'Éducation Physique*. v. 29, 1, 7-16, 1987.
- D'HAINAUT, L. *Educação dos fins aos objetivos*. Coimbra (Portugal) : Livraria Almedina, 1980.
- DODDS, Patt. A peer assessment model for student teacher supervision. *Research Quarterly*. v. 50, 1, 18-20, 1979.

- DUNBAR, R. R., O'SULLIVAN, M. M. Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in Elementary Physical Education Lessons. *Journal of teaching in physical education*, 5, 166-175, 1986.
- ELDAR, E., SIEDENTOP D., JONES D. L. The seven elementary specialists. *Journal of teaching in Physical Education*, 8, 189-197, 1989.
- FERNANDES, E. *Psicopedagogia e psicanálise da educação*. Aveiro (Portugal) : Ed. Estante, 1990a.
- _____. *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro (Portugal) : Ed. Estante, 1990b.
- FINK, J., SIEDENTOP, D. The development of routines, rules, and expectations at the Star of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212, 1989.
- GALLOWAY, C. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo (Brasil) : Cultrix, 1981.
- GOC-KARP, G., ZAKRAJSEK, D. B. Planning for learning — Theory Into Practice? *Journal of teaching in Physical Education*, 6, 377-392, 1987.
- GRAHAM, G., SOARES, P., HARRINGTON, W. Experienced Teachers' Effectiveness with Intact Classes: An ETU Study. *Journal of Teaching in Physical Education*. Winter, 3-14, 1983.
- HALL, H. K., WEINBERG, R. S., JACKSON, A. Effects of goals specificity, goal difficulty, and information feedback on endurance performance. *Journal of sport psychology*, 5, 43-54, 1987.
- HARDY, C. J., REJESKI, W. J. Not what, but how one feels: the measurement of affect during exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 304-317, 1989.
- HURLOCK, E. B. *Desenvolvimento do adolescente*. McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- IPFLING, H. *Vocabulário fundamental de pedagogia*. Lisboa (Portugal) : Edições 70, 1979.
- LITTLE, W. S., McCULLAGH, P. Motivation orientation and modeled instruction strategies: the effects on form and accuracy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 41-53, 1989.
- LUCK, H., CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento, afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro (Brasil) : Vozes, 1983.
- MARKLAND, R., MARTINEK, T. J. Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301, 1988.
- MARQUES, J. C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, RS (Brasil) : Globo, 1977.
- MARQUES, J. C. *Compreensão do comportamento*. Porto Alegre, RS, (Brasil) : Globo, 1979.
- MARTINEK, T. J., KAPER, W. B. Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 55, 1, 32-40, 1984.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York (USA) : Harper & Row, 1987.
- McAULEY, E., DUNCAN, T. E. Causal attributions and affective reactions to disconfirming outcomes in motor performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 187-200, 1989.
- McBRIDE, R. E. Sex-role stereotyping behaviors among elementary, junior, and senior high school physical education specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261, 1990.
- McCAUGHAN, L., McKINLAY, S. Effects of success/failure and extrinsic rewards on intrinsic motivation using a competitive motor task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 52, 2, 208-215, 1981.
- MERRETT, F., WHELDALL, K. *Positive teaching in the primary school*. Paul Chapman Publishing, London, England, 1990.
- MOSQUERA, J., J. M. *O professor como pessoa*. Porto Alegre, RS (Brasil) : Ed. Livraria Sulina, 1978.
- MOSSTON, M., ASHWORTH, S. *Teaching physical education*. Merril Pub. Comp, 1986.
- MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo (Brasil) : Editora Harper & Row do Brasil, 1977.
- NICKEL, H. *Psicologia de la conducta del profesor*. Barcelona (Espanha) : Editorial Herder, 1981.
- PFROMM NETTO, S. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo (Brasil) : Ed. Pedagógica e Universitária, EDUSP, 1987.
- PIÉRON, M. *Didactica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid, (Espanha) : Gymnos Editorial, 1988.
- PIÉRON, M., CHEFFERS, J. *Research in sport pedagogy*. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, RFG, 1988.
- PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano*. São Paulo : McGraw do Brasil, 1981.
- RENARD, J. P., DELENS, C. *Typologie du comportement des élèves en classe d'éducation physique a l'école primaire*. Papers present in IIAIESEP/NPERD, Atlanta, Georgia, USA, 1991.
- ROBINSON, T. T., CARRON, A. V. Personal and situational factors associated with dropping out versus

- maintaining participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4, 364-3, 1982.
- ROLIDER, A., SIEDENTOP, D., VAN HOUTEN, R. Effects of enthusiasm training of subsequent teacher enthusiastic behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, Winter, 47-59, 1984.
- SHIGUNOV, V. *A study of affect in the physical education class*. IXth International Students' Scientific Conference, 11-12 May, Budapest, Hungary, 1990.
- _____. *A relação pedagógica em educação física*. Influência dos comportamentos de afetividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos. Dissertação de doutoramento, não publicada. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, 1991.
- SIEDENTOP, D. *Development teaching skills in physical education*. Palo Alto : Mayfield Pub. Cy., 1983.
- SINGER, R. N. *Motor learning and human performance*. The Macmillan Company, New York (USA), 1975.
- SPACKMAN, L. The systematic observation of teacher behavior in physical education. *Physical Education Review*, v. 9, 2, 118-134, 1986.
- SPRINTHALL, N. A., SPRINTHALL, R. C. *Educational psychology*. New York (USA) : Random House, 1987.
- TWARDY, B. M., YERG, B. J. The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148, 1987.
- UNDERWOOD, G. L. *Teaching and learning in physical education*. The Palmer Press, England, 1988.
- VALENTE, B. *Educador ou professor?* Lisboa, (Portugal) : Livros Horizonte, 1990.
- VALLERAND, R. J. Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107, 1983.
- VALLERAND, R. J. Antecedents of self-related affects in sport: preliminary evidence on the intuitive-reflective appraisal model. *Journal of Sport Psychology*, 9, 161-182, 1987.
- WALBERG, H. J. Syntheses of research on teaching. In: M. Wittrock *Handbook of Research on Teaching*. New York (USA) : Mac Millan Pub. Comp., 214-229, 1986.
- WEINBERG, R.S., BRUYA, L., GARLAND, H., JACKSON, A. Effect of goal difficulty and positive reinforcement on endurance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, 144-156, 1990.
- WEINER, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag, New York Inc, 1986.
- WEISS, M. R., FRIEDRICH, W. D. The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology*, 8, 332-346, 1986.
- YERG, B. J. Reflections on the use of the RTE model in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 52, 1, 38-47, 1981.

KEY WORD: *pedagogical relationship,*
teacher,
student,
satisfaction,
Physical Education classes.

ABSTRACT: *The purpose of this study was to establish the relation between the teachers' affective and instructional interactions with the students satisfaction and attitudes in Physical Education classes. A sample of one hundred teachers (n=100) and eight hundred students (n=800) were observed in their pedagogical interactions. The students were requested to express their opinions about the class and the Physical Education, through two questionnaires. Factor analysis were performed with main components to proceed to their classification. The results shows distinguished groups of teachers in the affective and instructional interactions. Analysis of different variables showed to be influence factors on pedagogical interactions of the teacher, and relevant for students satisfactions and development of positive attitudes towards the class and to the Physical Education.*

UMA LEITURA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE RECREAÇÃO/LAZER*

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto**

*UNITERMOS: pensamento Paulo Freire
recreação/lazer
jogo e "jogo"
corpo
escola*

RESUMO: A leitura do pensamento Paulo Freire sobre a Recreação/Lazer funda-se no ponto de referência de que nenhum saber existe sem estar ancorado no corpo, enquanto totalidade expressivo-cultural humana. Neste corpo se constrói e se dá o jogo lúdico com a concretização do prazer humanizador. A escola, porém, vem sendo lugar de "jogo", lugar de saber a serviço do poder dominante regido pelos princípios da racionalização voltada para os fins da produtividade capitalista. São manobrados, assim, os corpos, seus desejos, suas inter-relações e prazer. No entanto, a luta pedagógica acolhe momentos marginais cuja resistência se inspira na alegria, no prazer e na construção de utopias. A resistência é forma de luta pela revolução via jogo lúdico com o corpo.

Inicialmente, desejo agradecer a oportunidade da conversa com vocês e, além disto, a oportunidade do tema que, ao meu ver, é muito comprometido com a obra freireana, embora isto, a princípio, possa causar certa estranheza. Afinal, como leio o pensamento Paulo Freire sobre a Recreação/Lazer?¹

Para começar, desejo explicitar a aproximação que faço das palavras Recreação/Lazer, resgatando do seu interior, sua característica básica enquanto ação cultural lúdica. Embora a vivência lúdica seja considerada como a essência da Recreação e do Lazer, observo que, na nossa realidade são apontadas diferentes ênfases, diversificando o significado destas palavras.²

Como esfera própria na cultura, tal como é constituído hoje, o fenômeno Recreação/Lazer emergiu da in-

dustrialização, resultante de reivindicações sociais oriundas da necessidade de distribuição do tempo de vida, no qual predominam as obrigações do mundo do trabalho. O estilo de vida imposto por essa situação histórica, ironicamente, faz com que o humano lute por momentos onde possa ser ele mesmo, embora essa partilha seja, muitas vezes, encarada apenas como recuperação da força de trabalho. O fenômeno Recreação/Lazer gestou-se, portanto, a partir dos problemas sociais gerados pela industrialização, exigindo que o tema seja pensado, considerando a globalidade cultural.

Vejo aqui a primeira ponte entre a temática Recreação/Lazer e a obra Paulo Freire, pois a gênese do seu pensamento vem das condições da sociedade e da cultura brasileira, vivendo histórica opressão e o crescente processo de industrialização.³

* Palestra proferida no Simpósio do Pensamento Paulo Freire — Poços de Caldas/MG, promoção do Centro de Apoio Teresina Carini Rocchi, setembro de 1992.

** Professora da Escola de Educação Física — UFMG.

¹ As idéias discutidas neste texto, além de fundamentadas nas leituras citadas, são sustentadas pelos estudos realizados na minha dissertação de mestrado: *Recreação/Lazer e Educação Física: a manobra da autenticidade do jogo* (1992).

² As palavras Recreação e Lazer, etimologicamente de origem latina, significam, respectivamente, recriar — *recreate* — e ser lícito, permitido — *licere*. Em geral, Recreação e Lazer são termos usados, no Brasil, com o mesmo sentido conceitual representando a manifestação de conteúdos culturais lúdicos vivenciados pelas pessoas no seu tempo liberado de obrigações, especialmente do trabalho remunerado. Noutras situações, Recreação e Lazer têm sentidos diferenciados. Lazer é, freqüentemente, usado em estudos e propostas políticas, enquanto que a palavra Recreação é articulada a ações institucionalizadas. A aproximação que faço dos termos Recreação/Lazer aqui, neste texto, objetiva resgatar a essência lúdica destas palavras, mais do que estabelecer uma discussão terminológica formal.

³ Paulo Freire dá à cultura o sentido de "... acrescentamento que o homem faz ao mundo (...) como o resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações (...) como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora e não como justaposição de informações prescritas 'doadas.' (...) O homem, afinal, no mundo e com o mundo" (*Educação para a liberdade*, 1983:109).

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida, ele pensa a existência. O próprio estilo da organização dos seus livros mostra que o seu discurso-ação abraça não apenas o pensar idéias, mas o seu corpo-a-corpo com a construção cultural, as suas ações efetivas junto a diversos segmentos da sociedade e em diferentes países. A causa maior abraçada é a busca da qualidade de vida: mais justa e mais humanizada.

Da maneira que penso, o ideal da Recreação/Lazer passa também por aí, pois, nesse sentido a Recreação/Lazer deveria representar, sobretudo, um direito universal, legitimado por todos, constituindo-se na oportunidade de vivências culturais lúdicas. Como espaço privilegiado de experiências do jogo lúdico, a Recreação/Lazer possibilita ao sujeito, com liberdade, gratuidade e prazer, apropriar do seu desejo de ser, como também do espaço-tempo e lugar que vive, construindo-se com eles.

Uma visão qualitativa como esta não configura-se simplesmente dentro de uma perspectiva romântica, mas articula-se com projetos utópicos.⁴ Nesses projetos, os sonhos, os desejos humanos são considerados como base da dinâmica histórica, dentro do imaginário cultural que se deseja construir, através de um presente concreto possível. A utopia, parte, pois, da essência do ser humano e atua como um dos seus agentes libertadores dos tabus e barreiras que se opõem à sua ação cultural. Expõe seus impossíveis e, assim, mobiliza desejos. Os desejos mobilizam ações que participam das mudanças do mundo. Como me diz Freire em nossas conversas, o ser humano, sendo um ser relacional, aberto, histórico, criador de cultura, muda-se a si mesmo à medida que participa da mudança do mundo. Por isso, é importante o educador tender à utopia e não aos determinismos.⁵

Entretanto, olhando a nossa cultura observo que a modernidade volta-se mais e mais para os princípios racionalistas da lógica voltada aos fins de produção nos

moldes da cultura industrializada capitalista.⁶ Com isto, são organizados e controlados ao mesmo tempo: coisas, pessoas, fábricas, escolas, trabalhos, diversões, desejos. O jogo lúdico com o corpo torna-se alvo de manobras. A lógica da festa é impingida a lógica do trabalho, transformando o jogo autêntico em “jogo” — jogo manobrado.

Diante disso busco em Freire outros fundamentos para enfrentar a reflexão que se impõe aqui: o contraponto entre jogo e “jogo”, constituindo-se em nossa cultura.

Brincando com as palavras, ao modo freireano, vejo que este autor fala tanto da *criação*, que é um ato de *liberdade*, que é um ato de *conquista*, que é um ato de *utopia*, que é um ato de *desejar*, que demanda um ato de *dialogar* consigo mesmo, com o outro, com o espaço-tempo e com o lugar onde se vive. Nessa interação constrói-se a palavra *corpo*, expressada por suas *linguagens* — falada, escrita, gesticulada. Esta aventura é desafiada por um projeto de *humanização*, fundado no desejo de *revolução* da lógica como vem sendo construída a nossa cultura, lógica esta que, cada vez mais, aniquila com os desejos dos sujeitos e com seu envolvimento na construção de sua espacialidade e temporalidade. Para a superação desta circunstância de *opressão* pelo “jogo” do ser, ter, poder e saber, Paulo Freire aposta na *educação*, caminhando pelas trilhas da *conscientização* e da alegria, mesmo sabendo dos seus limites.⁷

Encarando nossa vida veremos que nela há seqüências de situações únicas, momentos de alegria, sem os quais nossa existência perderia seu colorido, seu sabor, seu ruído, seu perfume e movimento. Há momentos que conseguimos perceber, afetivamente, ligados ao lugar, ao tempo, aos outros; momentos quando somos ao mesmo tempo um eu e um outro. Nesses momentos, mesmo que sejam raros, tudo muda, pois tudo mobiliza-se pela energia do desejo do prazer. Aí vivemos o revolucionário momento do jogo lúdico. Do jogo como base da construção cultural, onde criamos e usufruímos cultura.⁸

⁴ Em *Ação cultural para a liberdade* (1992) o autor discute o sentido esperançoso da ação cultural problematizadora resultante do caráter utópico, considerando a utopia como compromisso histórico e unidade entre denúncia e anúncio: a denúncia de uma realidade desumanizante e o anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais.

⁵ Nota de aula, 1990.

⁶ Na minha dissertação de mestrado amplo esta discussão fundada nas idéias de Max Weber (PINTO, 1992).

⁷ A obra de Paulo Freire abraça a educação/ação cultural como prática da liberdade. A palavra viva é o diálogo que expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração. Mundo onde os homens se humanizam, humanizando o mundo. Trabalhando juntos, co-existindo-se em liberdade. O autor compromete-se, assim, com a conscientização compreendida enquanto proposta de revolução da situação instalada na sociedade, cuja dinâmica conduz à dominação de consciências. Pelo diálogo exercita-se o sentido de liberdade, que precisa ser conquistado, exigindo permanente busca; existindo, portanto, no ato de quem a faz; ato este que depende de condições subjetivas e objetivas vividas. O exercício da liberdade requer, assim, sensibilidade, envolvimento e relacionamento com o outro, o mundo, a cultura (*A importância do ato de ler*, 1989.).

⁸ Narrando a experiência vivida em Guiné-Bissau Freire diz: “... em Bissau (...) houve um fato que nos marcou profundamente (...) Manhã quente de setembro (...) Comemorava-se a independência do país. (...) Grupos variados desfilavam (...) coloridamente vestidos. Cantam e bailam. Movem-se (...) curtindo-se uma riqueza extraordinária de ritmos. A multidão, ao longo da avenida, participava ativamente do desfile. Não estava ali apenas para olhar e escutar, mas para expressar, conscientemente, a alegria de poder estar ali, como um povo que conquistara o direito de ser (...) Ao meu lado (...) disse Elza: este foi o momento mais bonito de nossa visita a este país. Temos realmente muito o que aprender de um povo que vive tão intensamente a unidade entre a palavra e o gesto. O indivíduo aqui vale enquanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (*Cartas à Guiné Bissau*, 1977:39-40).

Mobilizado pelos desejos, o jogo, como espaço simbólico rico, lida crítica e criativamente com os impossíveis, dentro do imaginário cultural possível e, com isto, ao mesmo tempo que denuncia a realidade exterior a ele, dela se alimenta e a alimenta. Age, portanto, como um dos agentes revolucionários do “jogo”.⁹

Nos caminhos do “jogo” — jogo de manobras — tudo muda de sentido. Espaço institucionalizado, de poderio político-econômico, de divisão de classe, o “jogo” muitas vezes passa a agir como válvula de escape para extravasar sentimentos contidos na vida, repondo energias para as obrigações, especialmente para o trabalho. A formalização investe-se no fazer, fazendo do corpo, enquanto instrumento para cumprir com os desejos daqueles que manobram o “jogo”, não propriamente seus jogadores. Nesta situação, a Recreação/Lazer passa a contribuir para o aumento da mais-valia do trabalho.¹⁰

Destaca-se nas relações aqui discutidas a construção, pela comunicação, do ser humano enquanto corpo — eu, outro, vontade, desejo, energia, intenções. E, seguindo princípios de Freire, a inter-relação lúdica só é possível via a comunicação dialógica — ir e vir, entre eu, os outros e o mundo.¹¹

Na inter-relação lúdica — que é heterogênea e histórica, localizada e datada — jogar demanda que nos coloquemos no lugar do outro e, inspirando-se nele, traçemos nossas jogadas. Nesses momentos o diálogo representa o exercício do amor, da crítica e da criatividade, no sentido não apenas de resgatar novas formas, mas

também de imprimir-lhes novos sentidos. Produtos são, assim, criados ou recriados, materializados e usufruídos por processo onde os participantes criam-se também.

Ao contrário, no “jogo” os encontros são casuais. Há a multiplicação de papéis, o uso de máscaras que muitas das vezes nada encobrem. A prioridade é dada à organização, ao controle, ao comando-obediência e ao uso imperialista da linguagem. A liberdade e o prazer da fala não encabeçam o projeto do “jogo” cuja meta é a dominação. Daí ser indispensável o silenciar dos corpos.¹²

Destaca-se aqui a necessidade de repensarmos a tensão entre autoridade e liberdade no jogo lúdico onde há a ordem, há a organização. Mas há também o poder de voz e a participação de todos nas decisões do processo jogado.¹³

O desafio, impulso do jogo, conectado com o risco, faz com que situação seja traduzida numa aventura simbolizada por um momento de partilha de conhecimentos. Esta aventura demanda organização, compromisso e tomadas de decisões coletivas entre jogadores e líderes. Tal situação cria tensão, que não pesa. Tensão própria daqueles que se motivam intimamente com a ação, daqueles que, com estilo curioso e espontâneo de ser, se entregam seriamente ao projeto jogado. A compensação maior do jogo está na procura criativa do alcance dos fins estabelecidos. Daí a síntese do jogo amparar-se no prazer, pela opção livre e gratuita, advinda da alegria em superar os desafios.¹⁴

⁹ Continuando sua narrativa, Freire relata que “Amílcar Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra e que esta se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação (...) com a formação política e ideológica de seus militantes (...) daí a atenção que dedicou aos trabalhos de educação e também o carinho com que visitava as crianças das escolhinhas e compartilhava com elas de seus jogos e brinquedos e a quem tinha sempre uma palavra a dizer” (*Cartas à Guiné Bissau*, 1977:25).

¹⁰ “O corpo humano se vem tornando, ao longo da história, uma espécie de saber e saber-se. Não apenas sabe mas incorpora a si a coisa que sabe. Vai inscrevendo esses saberes e é por isso que, em parte, vai incorporando sua cultura” (Notas de aula, 1990.). Em *Pedagogia do Oprimido* (1988) Freire destaca a ação antidialógica como um dos recursos de opressão, sendo que uma das formas que utiliza é a mitificação do mundo. Historicamente, observamos como esse recurso opressivo vem usando o corpo-mito para o “jogo” do poder.

¹¹ “O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu, um — não eu —, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (*Pedagogia do Oprimido*, 1988:165-66).

¹² “Reproduzindo a ideologia colonialista, procurava-se incutir nas crianças e jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia (...) negava-se tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade, em geral, nada disto tinha valor” (*Cartas à Guiné Bissau*, 1977:21). Freire sublinha que a resistência à dominação leva, necessariamente, ao corpo. As “manhas” do oprimido não se fazem apenas no nível do discurso oral e escrito. Seu maior discurso seja talvez o corpo que o faz. Esse discurso repercute no seu trajeito, na sua intuição, nos seus gestos e expressão (*Por uma pedagogia da pergunta*, 1990.).

¹³ Na obra freireana sempre se destacou a necessidade da formação para a ação democrática, a meu ver, ação lúdica: “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (*Educação para a liberdade*, 1983:88).

¹⁴ Em entrevista, Paulo Freire declara seu compromisso com uma escola séria e alegre: “... diria que nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre, perseguindo uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual, transformando as escolas em centros de criatividade, onde se ensine e se aprenda com alegria (...) em linhas gerais sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa ser pesada, quanto mais leve mais eficaz e convincente ela é. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, seja uma escola geradora de alegria. Precisamos remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes” (*Revista Nova Escola*, 1989:22-25).

O prazer veste-se pela linguagem, seja oral, escrita ou gestual que, como parte da realidade cultural, nasce com a comunicação humana e sofre o peso das relações estabelecidas, as quais, no “jogo”, agem como meio de controle do prazer vinculando-o ao princípio da utilidade. Este, regendo a vida, puxa para si todo o vigor da própria atividade e do consumo. A situação deixa de ser despojada, passando a ser geométrica. Os fins passam a ser os prêmios e o “*status*” que conferem. A visão utilitária do “jogo” pressupõe mercado, adentra-o pelas fontes de “prazer e sonho” articuladas pela rede de comunicação de massa e indústria cultural.¹⁵ A Recreação/Lazer aqui, dando realce às formas de organização dos fazeres das pessoas nos seus momentos “livres”, sustenta a oferta de bens e serviços. Muitas vezes a preocupação não é responder aos desejos de quem joga mas à necessidade de instrumentalizar o jogo.

O tempo é outra das malhas preciosas na construção dos sentidos do jogo e... “jogo”.

O tempo do jogo privilegia a qualidade. Há um sentido de viver a eternidade do jogo e não apenas os seus minutos. Criativo, é possível de se concretizar em qualquer momento da vida dos jogadores — em todo seu ciclo vital, ou em qualquer tipo de ocupação, mesmo no tempo de produção, embora aconteça privilegiadamente nos momentos não pressionados pelas obrigações vinculadas às necessidades de sobrevivência ou de relações culturais.

Porém, no “jogo” da vida cada vez mais reduzem-se o tempo de jogo, passando o tempo a representar um sentido mecânico, usado como mercadoria valiosa na sociedade industrial. O fluir do tempo torna-se, então, uma tirania existencial. A dimensão econômica não se preocupa com o relógio contido no corpo de cada um, com seus ditames biológicos, psicológicos, fisiológicos, culturais próprios. A preocupação é o aumento da produção e do consumo, embora nem todos que produzem possam adquirir e/ou usufruir bens e serviços “oferecidos”, por

falta de condições financeiras e até mesmo por falta de tempo. A instituição generosa de um tempo de férias, feriados e fins de semana formaliza um tempo para o jogo, isentando deveres, não garantindo, porém, a existência lúdica. O tempo de jogo não é um tempo de abrandamento de atividades sociais mas, sobretudo, de união de jogadores, de criação e de consumo cultural.

O jogo é também caracterizado pelo domínio do espaço-lugar jogado. Este domínio demanda o agir de quem deseja a sua construção. O jogo influencia e é influenciado pelo espaço-lugar em que ocorre. Os jogadores trazem na sua pele o estilo de seu espaço ambiental.¹⁶

Por isso o reencontro com o espaço de jogo representa o reencontro com a própria identidade de quem o vive. Nos gestos do corpo reencontro os gestos da cultura. Todo objeto neste espaço tem vida própria, simbolicamente rica, tem sua razão de ser, guarda sua história e está sempre pronto a novas aventuras. Assim, permite o movimento criativo, sendo permanentemente construído, construindo alguns sonhos e reconstruindo outros.

Os “jogos”, por sua vez, constroem lugares “adequados” a eles. Nesses, às vezes, os humanos não se reconhecem com o lugar. Não há o diálogo dos seres com o espaço. Somente os lugares constroem os humanos. A distribuição arquitetônica oferecida aponta para a crivagem dos sujeitos ligando-os aos valores vigentes. Tais valores delimitam e ocupam os espaços disponíveis institucionalizando lugares como mundo temporário dos sonhos. A organização desses espaços mostra clara divisão de papéis e posição social.

A ênfase dada à instrumentalização do espaço, do tempo e do próprio ser humano contribui para a desapropriação do conteúdo do jogo nas vivências estabelecidas nas diferentes faixas etárias. O jogo fica, assim, sem muito lugar nos espaços delimitados e ocupados pelos “jogos”. Com isto, a racionalidade não só conquista novos domínios da ação instrumental, mas se subordina ao

¹⁵ Freire pensa que “... vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (...) não é apenas necessária mas parte do natural desenvolvimento dos seres humanos; o problema que se coloca à revolução é o de como evitar os desvios míticos (...) mitificada, a tecnologia deixa de ser percebida como expressão da criatividade humana. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade dos seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para traduzir-se em mero cumprimento, preciso e formal das ordens que vêm de cima” (*Ação cultural para a liberdade*, 1982:83-84).

¹⁶ Relatando o cotidiano vivido em Genebra, Freire explicita sua consciência enquanto corpo a partir das suas relações com o povo europeu, enfrentando a intolerância ao barulho, ao ritmo, à vibração e à expressão controlada e emoções contidas (1985). A partir de sua experiência em Guiné Bissau, questiona o significado da leitura gesto quando diz: “numa simples nota ao pé da página gostaria de deixar uma indagação que faço e que pode talvez no futuro abrir-nos filões de estudos. Refiro-me ao possível potencial que a mímica, como expressão corporal, possa ter em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante; em que o corpo consciente encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos. Nesse sentido talvez fosse interessante pensar no emprego de jogos mímicos como codificações e, nas codificações pictóricas, dar ênfase ao movimento. Repito que isto são pistas apenas” (1977:111). Em nossas conversas, Freire diz que “o corpo foi um dos primeiros chamamentos culturais que recebi na África. A expressão do africano me fez perceber o corpo no mundo, com o mundo e com outros corpos. Isto foi uma das coisas que fizeram-se sentir não chegando, mas voltando à África. A minha ida à África, pela primeira vez, selou a minha ‘africanibrasileiridade’, pela identidade com as ações praticadas, o jeito de contar banana-maçã, tal qual o nordeste, o jeito de botar o chapéu na cabeça, de andar, de sorrir, de pisar no chão. Eu me senti profundamente africano e profundamente brasileiro” (1990).

domínio da ação comunicativa, concretizando-se o domínio sobre o simbólico. Este domínio investe-se sobre o corpo e o mundo material que o suporta, requerendo a preparação dos jogadores para isto. Assim, entra em cena a Educação.

As regras jogadas nas escolas vêm pintando um quadro matizado principalmente pelos princípios do "jogo". Nesses matizes corpo e jogo assumem um papel ideológico que investe na dissolução da esfera de interação mediada pelas linguagens. A meta passa a ser a interdição do corpo e do jogo exigindo uma estratégia para que isto aconteça.¹⁷

A escola assume lugar de saber ao serviço do poder. São inculcados valores da classe dominante, buscando moralizar e educar para o trabalho, procurando garantir o "gosto" necessário à evolução da racionalidade capitalista. Na escola apegam-se às formas, aos conteúdos, às normas, às relações de transmissão e controle do conhecimento, às relações hierárquicas entre professor e aluno, ao uso de mecanismo de adaptação e controle do corpo, da curiosidade, da comunicação, da ação. A disciplina imposta ao corpo e ao jogo objetiva aumentar suas habilidades como requer o uso social dominante.

A busca da leitura do jogo e "jogo" jogadas com o corpo, no movimento do pensamento Paulo Freire indica alguns pontos importantes.

Em primeiro lugar, observo que mesmo considerando a linguagem escrita e falada como pontos nucleares em sua obra, o autor constrói suas reflexões — ações com estreita intimidade com as questões do corpo. Tais questões começam a ser explicitadas, especialmente, a partir do momento em que o autor, enquanto totalidade corpo, perde seu "chão" e é exilado do país.

É curioso observar, também, que a evolução do conceito de conscientização, palavra cujo o significado nunca foi abandonado pelo autor, evoluiu, a meu ver, paralelamente à evolução de sua tomada de consciência da palavra corpo. Assim, em *Educação e atualidade brasileira* (1959), quando conscientização possuía o sentido de transitar, para Freire o corpo significava o corpo em movimento, transitando entre uma consciência intransitiva, transitiva ingênua ou crítica. Em *Pedagogia do Oprimido* — com primeira edição publicada, no exílio, no Chile, em 1970 — aparece pela primeira vez a

palavra corpo. A conscientização é concebida como problematização e o corpo compreendido como movimento corporal subjugado aos ditames dos opressores. Mas foi em *Cartas à Guiné Bissau* (1977), quando a conscientização passou a significar revolução, que a palavra corpo começou a ser explicada de forma mais consistente. O corpo, então, abraça o sentido de sua totalidade e significado expressivo/cultural.

É curioso observar, ainda, que apesar do insistente controle do "jogo" sobre quase tudo, a leitura da obra de Freire indica pistas de que alguma coisa lúdica acontece na cultura, focalizando o prisma das resistências. O "jogo" acolhe momentos marginais onde o corpo resiste e dá asas à sua imaginação. A recuperação desses momentos é fundamental para caminharmos no sentido da revolução pelo jogo com o corpo. Assim, é necessário o nosso empenho pela reflexão dialética acerca das realizações e limites enfrentados pelo corpo e jogo, buscando compreender suas razões mais amplas.¹⁸ É necessário, sobretudo, posicionarmos comprometidos com uma educação emancipatória.

Os caminhos percorridos nesta leitura do Pensamento Paulo Freire sintetizam pois, a um só tempo, a perspectiva da educação pela conscientização via prazer.

Com os versos de Thiago de Mello,

*"Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler."*¹⁹

Que possamos aprender sempre mais e mais a ler a palavra corpo e a palavra prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*. São Paulo: Cortez, 1989. 236p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959. 139p. Tese.

¹⁷ Os estudos de Ana Maria Freire (1989) salientam que os valores que vêm sendo inculcados pela educação escolar no Brasil representam base para o sistema de regras usado pelo "jogo" social. Essas regras colaboram para imprimir o sentido de submissão no corpo da nossa gente, a começar do jesuitismo, modernizando-se até hoje. A autora, que estudou nossa história até os anos 30, identificou que a ideologia da interdição do corpo vem sendo veiculada pelos valores da classe dominante, sustentando-se pelo liberalismo, positivismo e nacionalismo nascente no início do século.

¹⁸ Precisamos estar atentos à realidade como um todo: "É preciso que a visitemos em horas de trabalho (...) é indispensável que a visitemos em horas de lazer, que presenciemos as pessoas em atividades esportivas, conversemos com as pessoas em suas casas (...) afinal, que nenhuma atividade se perca para esta compreensão" (1988:105).

¹⁹ MELLO, apud FREIRE. *Educação como prática da liberdade*. 1983:27-28.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 15.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. 150p.
_____. *Pedagogia do Oprimido*. 18.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 184p.
_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982. 149p.
_____. *Cartas à Guiné Bissau*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977. 172p.
_____. *A importância do ato de ler*. 23.ed., São Paulo : Cortez, 1989. 80p.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2. ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985. 158p.
FREIRE, Paulo. *Por uma escola séria e alegre*. Revista Nova Escola, 1989, p.22-25.
_____. *Colóquios interdisciplinares*. Campinas : Faculdade de Educação, 1990 (Notas de aula).
PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. *Recreação/Lazer e Educação Física: a manobra da autenticidade do jogo*. Campinas : Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1992. 127p. Tese (Mestrado em Educação Física).

UNITERMS: *Paulo Freire Thought*
recreation/leisure
play and "play"
body
school

ABSTRACT: The reading of Paulo Freire's thought about Recreation/leisure is based in the point of reference that no knowledge exists without being anchored in the body, as an expressive-cultural human totality. In this body it is constructed and given the play, with the concretion of the humanized pleasure. However, the school is being a place of "play", a place of knowing for the dominant power, guided by the principles of the rationalization, turned to the objectives of the capitalist productivity. They are manipulated, in this way, the bodies, their desires, their interrelations and pleasure. Nevertheless, the pedagogical fight receives marginal moments which resistance is inspired by the happiness, the pleasure and the construction of utopias. The resistance is the form of fight by the revolution throughout the play with the body.

ÓRFÃOS DOS ANOS 80?*

Francisco Eduardo Caparroz**

Durante o mês de julho de 1992, participamos da 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, na qual o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte promoveu, entre outras atividades um curso de oito horas de duração com o objetivo de discutir os currículos em Educação Física. Tal curso contou com a participação de aproximadamente 40 professores, entre os quais alguns jovens (na faixa de 20 a 30 anos). No decorrer do curso sentimos uma angústia, que foi aumentando com o avanço das discussões. Angústia, porque a inserção de nós professores mais jovens, nas discussões, era praticamente nenhuma. Participávamos apenas como ouvintes e, mesmo assim, sentíamos que assimilávamos muito pouco do conteúdo das discussões dos professores que dirigiam o curso.

O tema da 44ª Reunião Anual da SBPC foi "Memória e Diversidade". Este tema é que me levou a refletir a causa da dificuldade em compreender essas discussões. No último dia do curso expressei tal angústia, o que provocou um interessante debate sobre a questão. Entendo que nós, estudantes e professores de Educação Física formados nos últimos 4 ou 5 anos, possuímos dificuldade de compreensão e entendimento dos discursos dos mestres e doutores de nossa área, por uma questão de memória, de consciência política. Não que esta seja a única questão geradora de tal dificuldade, mas é uma questão central. É neste sentido que este artigo pretende fomentar a discussão em torno da referida questão.

Os professores recém-formados e os atuais estudantes de Educação Física, em sua maioria, viveram sua adolescência e juventude nos anos 80. A década passada, principalmente na América Latina, foi batizada pelos economistas de "A Década Perdida". Este conceito se estendeu para outras áreas além da Economia, como a Cultura, a Educação e, mais efetivamente, para a área Social, onde o crescimento da pobreza foi constante e elevado. Mas os anos 80 foram marcados também pela

redemocratização das sociedades que durante longos anos viveram sob a direção autoritária das ditaduras militares. No Brasil, a luta pela redemocratização tomava impulso em meados dos anos 70, efetivando-se no início dos anos 80. No que se refere ao processo de redemocratização, a luta pela reorganização das instituições democráticas se deu principalmente pela participação das pessoas que vivenciaram a opressão e a repressão sangrenta da liberdade de expressão e da luta por uma sociedade justa e igualitária, efetivamente democrática. Os adolescentes e jovens dos anos 80 praticamente ficaram de fora deste processo de redemocratização. O movimento estudantil, tão forte nas lutas contra o autoritarismo dos anos 60 e 70, ainda sentia os efeitos da repressão que sofrera da ditadura militar neste período e não conseguiu organizar e aglutinar a juventude na luta pela redemocratização. Quem efetivamente lutou pela redemocratização foram os filhos da década de 50, 60 e 70. Foram os jovens que viveram nos "anos rebeldes", e que nos anos 80 se tornaram pessoas "amadurecidas", com consciência política capaz de perceber a necessidade de lutar em todos os segmentos da sociedade pela redemocratização. Foi assim nos movimentos pela Anistia, nas greves do ABC, nas eleições para governador de 82 e nas Diretas Já. Nós, jovens dos anos 80, quase não mostramos nossa cara.

Dentro da Educação Física surgiu, no final dos anos 70 e início dos 80, uma corrente de professores "progressistas" que se reuniram no sentido de se contrapor ao pensamento hegemônico da área. Essa vanguarda da Educação Física lutava contra o pensamento alienante, higienista, militarista e esportivista tão impregnados no seio da Educação Física. Propunham uma rediscussão do papel da Educação Física na Escola, nos Clubes, na Sociedade em geral. Mostravam a necessidade de se inserir a discussão política nos debates dentro da Educação Física. Mas o que impulsionava esse grupo a lutar? Era a visualização de um inimigo claro e comum, o au-

* Este artigo foi apresentado no jornal Manifestação CAEF do Centro Acadêmico da FEF-UNICAMP em setembro p.p., com tiragem de 300 exemplares (circulação interna FEF-UNICAMP).

** Pós Graduando do Curso de Especialização em Educação Física Escolar FEF-UNICAMP — 1992.

toritarismo. Essa vanguarda da Educação Física lutou pelo o que a maioria da sociedade lutou, pela redemocratização.

É preciso estar ciente de que esse movimento de “progressistas” da Educação Física aglutinava pessoas de diferentes ideologias que, apesar de divergentes, em certo momento foram “superadas”, pois lutar pela redemocratização era mais importante. Quando o inimigo comum caiu, ou seja, o fim da ditadura militar, e o processo de redemocratização se “efetivou”, pelo menos aparentemente, as ideologias e as divergências dos componentes dessa vanguarda da Educação Física se explicitaram mais; entretanto, a leitura e a compreensão deste quadro ficou praticamente restrita a essa vanguarda, ou seja, ao longo de todos esses anos as discussões sobre as questões da Educação Física no Brasil produziram um “código”, uma linguagem de difícil acesso e entendimento para aqueles que não participaram efetivamente desse movimento vanguardista.

Para nós, professores recém-formados e estudantes de Educação Física, toda essa situação é preocupante. Participamos pouco, ou nem participamos, dos processos de redemocratização por várias questões. A nossa Educação se deu numa Escola “autoritária” e descompromissada com o processo histórico, no que diz respeito à participação do nosso povo na luta pela construção de uma sociedade democrática.

Ao contrário dos anos 60 e 70, os anos 80 foram marcados por uma extrema passividade da juventude em todos os setores diante dos problemas nacionais. Uma questão importante é que o jovem entrou no embalo da sociedade capitalista e aderiu aos seus apelos. Não importando a classe social a que pertencesse, o jovem tinha uma grande preocupação: “subir na vida” a qualquer custo (vide os yuppies). Neste sentido o capitalismo, desde o final dos anos 70, mas com maior ênfase no início dos 80, lançou uma de suas armas mais cruéis: o consumismo. Os meios de comunicação se renderam à publicidade, e esta, insistente e violentamente, lançava suas garras sobre a sociedade em geral, mas principalmente sobre o jovem, para que este só pensasse em uma coisa: consumir. Consumir sempre e de tudo. Um universo gigantesco de produtos, modas e serviços surgiu para os consumistas. O jovem se tornou um assalariado (quando pertencente às classes trabalhadoras) que tocava sua produção por um salário totalmente comprometido com o consumismo. No caso dos jovens das classes mais abastadas, estes se tornaram assíduos freqüentadores de

shoppings, academias, danceterias e “Guarujás da vida”. Freqüentadores ativamente consumistas.

Está claro que o capitalismo lançou sobre a juventude dos anos 80, um manto que a impossibilitou de conhecer a realidade da sociedade brasileira, e de perceber a necessidade de se inserir na luta política em todos os seus segmentos. Essa geração não foi capaz de se mobilizar dentro da luta política, porque não tinha consciência política e também pela falta de um “inimigo” visível, claro e comum. Os *teens*, adolescentes de 13 a 19 anos, saíram às ruas de cara pintada em passeatas de protestos, porque viam no governo Collor um inimigo claro e comum à sua perspectiva de futuro, à Ética e a Moral na Política.

É necessário entender que os discursos feitos hoje na área de Educação Física não possuem eco para nós, professores da geração 80. O código e a linguagem desses discursos precisam ser decifrados e explicados de forma mais didática e explícita. Ou seja, as concepções, as ideologias presentes nessa área, tanto no passado como no presente, precisam ser colocadas para nós de forma inteligível, procurando assim, a formação de uma consciência política da geração 80, que há pouco tempo se iniciou na Educação Física. Há jovens hoje participando das discussões com consciência política e capacidade para compreender suas questões, mas é um número reduzido, se levado em conta o número de professores formados nos últimos 5 anos e o número atual de estudantes de Educação Física.

Nós, jovens, não podemos fugir da luta por uma Educação Física comprometida com a construção de uma sociedade justa, igualitária, efetivamente democrática. Mas nós queremos que se repense o discurso que temos ouvido. É preciso que aqueles que foram a vanguarda, num dado momento, tenham vontade política e sensibilidade para perceber que somos diferentes deles e que temos nossas dificuldades em compreender seus discursos. É necessário que nas reflexões sobre os currículos de Educação Física nós sejamos ouvidos. Quando se repensar a formação do profissional desta área, é preciso levar em consideração a formação da consciência de cidadania e o processo histórico de cada geração. Resta saber se eles tentarão repensar seus discursos e nos sensibilizar, nos mobilizar, nos conscientizar da necessidade de lutar politicamente, ou optarão por ficar com seus atuais discursos. Resta saber se eles vão nos deixar como órfãos dos anos 80, órfãos da década perdida, órfãos da geração Mauricinho. Vamos lutar para que a primeira hipótese se confirme.

COMPETIÇÃO X PARTICIPAÇÃO NOS ESPORTES*

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega¹ e William D. Ross²

*UNITERMOS: Competição esportiva,
deficiência física,
deficiência mental,
percentil.*

RESUMO: A forma pela qual as competições esportivas são geralmente conduzidas tende a excluir a participação de indivíduos que, por quaisquer motivos, não são os vencedores. Desta forma, deixamos de oferecer à estes indivíduos a chance de se beneficiarem com a prática adequada de uma modalidade esportiva. O objetivo deste texto é chamar atenção para o problema e propor uma nova forma de lidar com a competição esportiva, com o intuito de enfatizar a participação ao invés do resultado propriamente dito. Em sessões prévias de treinamento, determinam-se os percentis 20 e 80 da distribuição dos resultados de um grupo específico, os quais servirão, respectivamente, como os referenciais inferior e superior para a competição. Durante a competição, somente os referenciais superior e inferior são marcados, atribuindo-se um ponto para os que não alcançarem o referencial inferior, três pontos para os que ficarem entre os referenciais inferior e superior e cinco pontos para os competidores que ultrapassarem o referencial superior. Desta forma, acreditamos que ampliam-se as oportunidades de participação nos esportes, possibilitando a competição e comparação de resultados de diferentes grupos, inclusive dos indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais.

O PROBLEMA

A atividade física regular tem papel fundamental na promoção da saúde. Além disso, quando praticada sob a forma de uma modalidade esportiva, ao lado das adaptações fisiológicas que experimentam, os praticantes de atividade física comumente participam de competições, as quais podem contribuir para a formação da personalidade, principalmente quando envolvem crianças e adolescentes. A experiência de vencer e perder pode auxiliar a lidarmos com as situações cotidianas. Entretanto, na nossa opinião, as competições da forma que são geralmente conduzidas, tendem a "excluir" ao invés de "incluir" participantes em potencial. Assim, normalmente observamos o enaltecimento dos vencedores e o "esquecimento" dos perdedores. Os indivíduos que, por quaisquer razões, não alcançam a primeira colocação, raramente têm o reconhecimento do seu esforço e disposição em participar. A tendência é o afastamento

destes indivíduos da prática do esporte, e muitas vezes, da atividade física de um modo geral.

Neste texto, não queremos apenas apontar para o problema. Sem ter a pretensão de solucioná-lo, pretendemos também propor uma forma diferente de conduzir as competições esportivas. A idéia não é eliminar as posições de vencedor e vencido, uma vez que, como já mencionamos, podem ter efeitos benéficos, mas valorizar a participação nos diferentes esportes, principalmente das crianças. A nossa sugestão é para que as competições esportivas sejam contra referenciais individualizados, oferecendo a chance para que todos possam superar limites alcançáveis.

A PROPOSTA

A idéia básica da nossa proposta é muito simples: a disputa é contra dois referenciais determinados ante-

* Trabalho desenvolvido durante o Kinanthropometrical Americas' Project entre junho e agosto de 1989 realizado pela School of Kinesiology, Simon Fraser University e Comissão Médica do Comitê Olímpico Internacional.

¹ Professor Assistente do Departamento de Fisiologia, Instituto Biomédico, Universidade Federal Fluminense, 24210, Niterói, RJ. Doutorando do IBCCF/HUCFF — Universidade Federal do Rio de Janeiro com o apoio do CNPq.

² Professor Titular da School of Kinesiology, Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canadá.

riormente em aulas de educação física ou sessões de treinamento físico. O referencial superior equivale ao percentil 80 e o inferior ao percentil 20 da distribuição dos resultados de um grupo específico. Se um indivíduo supera o referencial superior recebe cinco pontos. Se um indivíduo participa da competição mas não consegue atingir o referencial inferior, recebe um ponto pela participação. Todos os outros que superam o referencial inferior, sem no entanto alcançar o superior, recebem três pontos.

Utilizando este esquema, podemos promover competições entre diferentes grupos. Indivíduos portadores de deficiência física ou mental podem e devem participar, bastando apenas que padrões específicos e individualizados sejam estabelecidos previamente.

Os vencedores individuais são aqueles que mais pontos obtiverem dentre o total possível, que equivale ao número de eventos multiplicado por cinco. As diferentes equipes, com crianças e adolescentes de diferentes idades, dos dois sexos ou com indivíduos portadores de deficiências, podem ser comparadas pelo percentual médio de pontos conquistados, calculado através da seguinte fórmula: $(\text{total de pontos obtidos pela equipe} / \text{número de eventos} \times 5) \times 100$.

Utilizaremos uma situação hipotética para ilustrar as possibilidades. Imaginemos dois profissionais de Educação Física: uma professora responsável por uma turma de iniciação esportiva em natação para meninas de cinco a sete anos no sul do país e um professor que trabalha com atletismo para rapazes de 19 e 20 anos na região norte do país.

A professora decide promover uma competição incluindo cinco eventos: uma prova de 30 segundos para cada estilo e uma prova de três minutos em estilo livre. Para facilitar, é preferível considerarmos o tempo como variável independente e registrarmos a distância percorrida como variável dependente, ao contrário do que costuma-se fazer nas competições convencionais.

Nos dias de treinamento, a professora marca a borda da piscina à intervalos de um metro. A distância percorrida no 30º segundo após a largada é anotada para cada nadadora. Isto pode ser feito individualmente ou em grupos com a ajuda de outros anotadores. A seguir, as distâncias percorridas são ordenadas e identificam-se os percentis 20 e 80 da distribuição como os referenciais inferior e superior, respectivamente.

No dia da competição, apenas as sinalizações para os referenciais superior e inferior devem estar colocadas

na borda da piscina. Idealmente, duas cordas devem passar de um lado à outro sobre a piscina nos pontos dos referenciais para facilitar o julgamento. Os juízes colocados nos pontos de referência podem facilmente distinguir as nadadoras nos três níveis, pois assumindo-se uma distribuição aproximadamente normal, se esperaria que dentre cinco nadadoras, apenas uma ultrapassaria o referencial superior, recebendo cinco pontos e apenas uma outra nadadora não alcançaria o referencial inferior, recebendo um ponto.

O professor de atletismo, por sua vez, decidiu escolher seis eventos para a competição: corridas de dez segundos, um e dez minutos, salto em distância, salto em altura e arremesso de peso. Durante o treinamento, os resultados de todos os alunos são computados e os referenciais estabelecidos de forma análoga ao que foi feito para a natação.

Para as provas de corrida, salto em distância e arremesso de peso, os referenciais superior e inferior são marcados com uma bandeira na lateral ou com linhas no solo. Na prova de salto em altura, dois sarrafos colocados nas alturas previamente determinadas indicarão os referenciais superior e inferior.

COMENTÁRIOS FINAIS

1. É importante destacar que o relevante na nossa proposta é a idéia da competição contra referenciais; a decisão de quais modalidades esportivas e de quais eventos são adequados, depende do julgamento e das condições existentes na prática profissional de cada um.
2. Utilizando-se esta estratégia, cria-se a oportunidade para que profissionais ligados ao esporte possam registrar records e identificar talentos sem desvalorizar a participação de todos. Mais ainda, pode ser factível o acompanhamento de mudanças relacionadas ao crescimento e desenvolvimento.
3. A proposta de competição contra referenciais tende a tornar uma modalidade desportiva atraente, uma vez que valoriza a participação. Além disto, é possível promover competições entre pessoas de ambos os sexos, de diferentes idades e regiões e em diversas modalidades desportivas.

UNITERMS: *Sports competition,
physically disabled,
mentally disabled,
percentile.*

ABSTRACT: *The way sports competition is generally conducted tends to exclude the participation of subjects who, for any reason, are not the winners. Thus, we fail to offer these subjects the chance to benefit from the adequate practice of a sports modality. The purpose of the present text is to call attention to the problem and to propose a new way to deal with sports competition with the aim of emphasizing participation rather than the result itself. In previous session of training, the 20th and the 80th percentile of the distribution of the results of a specific group are determined, which will serve, respectively, as the lower and the higher reference points for the competition. During the competition, only the lower and the higher reference points are marked, granting one point to the ones who do not reach the lower reference point, three points to the ones who stand between the lower and the higher reference points and five points to the competitors who outreach the higher reference point. We believe that this strategy widens the chances for participation in sports, making possible the competition and comparison of results from different groups, including the physically or mentally disabled.*

A MODALIDADE RECREAÇÃO E LAZER NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEF/UNICAMP

*Heloisa Turini Bruhns**

O objetivo aqui pretendido refere-se à discussão sobre a implantação e funcionamento da modalidade Recreação e Lazer, na proposta do novo currículo, do curso de graduação, na FEF/UNICAMP, em funcionamento desde 1990.

Uma primeira reflexão em torno do fato conduz à questão dos motivos e causas relacionados à opção por essa implantação.

Da minha perspectiva, deve ser analisado o momento histórico de nossa cultura e sociedade relacionado ao lazer, para após, situar as condições concretas que possibilitaram tal empreendimento.

Muitos autores têm apontado a crescente importância que o lazer vem ganhando como objeto de estudo, dando-se sua sistematização nas sociedades industriais, a partir dos anos 50, quando os estudos tornam-se mais consistentes, com maior profundidade e abrangência.¹

Se nos países desenvolvidos, o fato histórico marcante articulador foi o processo de industrialização, no nosso país, esse marco parece ter sido estabelecido pelo processo de urbanização.²

Essa urbanização efetiva-se na década de 70 quando o censo demográfico aponta uma inversão a favor da supremacia numérica da população urbana.³

A década de 80 mostrou-se fértil, revelando-se através das teses defendidas na área, em especial as relacionadas à educação e à produção cultural.⁴

Sem entrar no mérito da discussão sobre o conteúdo desses estudos, o seu crescimento pode ser esclarecido pela importância do fenômeno lazer, presente na sociedade.

Esse fenômeno apresenta-se com bastante força atrelado à presença de uma indústria cultural do lazer.⁵

Vamos ter o surgimento de um lazer massificado pelas técnicas de produção como discute MILLS⁶, o qual "distrai da monotonia impaciente do trabalho para lançá-lo na monotonia dos entretenimentos passivos, frutos de fascínio e emoções".

A consequência da aplicação das técnicas de produção em massa no lazer implicou na ruptura profunda e quase absoluta entre o trabalho e o lazer.

Prossegue o autor, referindo-se aos países desenvolvidos tecnologicamente, onde esse fato ocorreu paulatinamente até meados do século XX, quando as massas trabalhadoras foram ganhando acesso ao lazer. Uma ética do trabalho parece ter perdido espaço para o despotamento de uma ética do lazer.

Considerando essa perspectiva histórica, não podemos ignorar esse fenômeno sem tomar uma atitude crítica frente a ele. Especificamente, na área da Educação Física, onde a maior parte da população brasileira (assistente ou executante) envolvida, exerce as atividades relacionadas a essa área, como lazer e não como treinamento, condicionamento ou pretensões a certo profissionalismo. Obviamente, está aí envolvido um certo conhecimento e ressaltado a importância da educação para e pelo lazer, bastante discutida por MARCELLINO.⁷

* Docente FEF/UNICAMP

Av. José Bonifácio, 1060, apto. 32 — 13093-240 — CAMPINAS — SP

¹ MARCELLINO (89, p.45).

² *Ibid.*, p.46.

³ MARCELLINO (89, p.46).

⁴ *Ibid.*, p.47.

⁵ A indústria cultural está sendo entendida como coloca BOSI (87, p.143), ou seja "a cultura de massas, que, pela sua íntima imbricação com os sistemas de produção e mercado de bens de consumo, acabou sendo chamado pelos intérpretes da Escola de Frankfurt, indústria cultural, cultura de consumo".

⁶ MILLS (69, p.256).

⁷ MARCELLINO (87, *Passim*).

O lazer, sob a ótica do crescimento econômico pode posicionar-se como consumo de unidades de tempo (principalmente referindo-se à indústria cultural). Porém a questão não coloca-se aqui em termos de "dar utilidade" a esse tempo disponível ou à exploração econômica do mesmo. Numa posição mais crítica, deveria-se indagar sobre a possibilidade de inovação num tempo de desobrigação, com relações pessoais e sociais mais direcionadas para certo desenvolvimento cultural, não tendo por objetivo apenas o lucro, como é colocado por THOMPSON⁸, e desta forma quebrando as barreiras entre o trabalho e a vida.

Por entender a importância do lazer no momento histórico atual da sociedade e da cultura brasileira é que justifica-se um curso de bacharelado em Recreação e Lazer na graduação de uma Faculdade de Educação Física (a opção pelo bacharelado ocorre no 5º semestre onde o aluno já cursou as disciplinas do núcleo comum até o 4º semestre), onde o acadêmico terá oportunidade de dimensionar o fenômeno, as atividades e relações sociais envolvidas, numa postura reflexiva.

Agregando as disciplinas e os docentes relacionados, foi instituído o Departamento de Estudos do Lazer com propósito indisciplinar⁹, uma vez que a questão é abrangente envolvendo várias áreas do conhecimento (sociologia, política, história, antropologia e outras).

Entender a especificidade do lazer na relação com as demais áreas de atuação do homem não significa, explica MARCELLINO, "deixar de considerar os processos de alienação que ocorrem em qualquer dessas áreas"¹⁰. Segundo o autor, "esse entendimento parece ser uma postura que contribui para abrir possibilidades de alteração no quadro atual da vida social, tendo em vista a realização humana, a partir de mudanças no plano cultural"¹¹.

O trabalho interdisciplinar requer a formação de um novo especialista não nos moldes tradicionais, onde a ação direciona-se para simples execução e proposta de atividades, com a compreensão isolada do fenômeno, estimuladora da não participação e inibidora do exercício da cidadania.¹²

Ao contrário, a formação desse especialista deverá estar fundamentada na "especificidade concreta"¹³ do lazer e, portanto, considerando, escreve MARCELLINO, o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, as considerações dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades enquanto instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras socioculturais verificadas para seu efetivo exercício, tanto "intra-classes como inter-classes sociais."¹⁴

Apesar do objetivo estar centrado na formação desse último especialista, nada garante, que na sua atuação, este não irá se comportar como o especialista tradicional. Considerando esse fato a necessidade de um repensar constante da atuação desses profissionais deve-se fazer presente, buscando redimensionamentos.¹⁵

Com base nessas reflexões e contando com o aparato de uma estrutura institucional, foi criado um curso de especialização em Recreação e Lazer "latu sensu", estando com a segunda turma em funcionamento.

A avaliação do primeiro curso evidenciou uma necessidade de melhor caracterizar a especialização, uma vez constatada a ênfase excessiva na importância da elaboração da monografia de conclusão de curso, com seminários de projetos e seminários de monografias no rol das disciplinas, tomando o curso um perfil próximo ao curso de Mestrado. Na especialização em andamento, buscou-se uma caracterização direcionada para uma instrumentalização mais aprofundada na área do lazer, em termos profissionais.

O Departamento de Estudos do Lazer conta com áreas de concentração nos cursos de Mestrado e Doutorado, com as seguintes linhas de pesquisa:

- 1 — Conteúdos Culturais do Lazer — Estudo dos Conteúdos Culturais do Lazer, a partir dos interesses predominantes na sua vivência, considerando as relações estabelecidas entre eles e privilegiando aqueles mais diretamente relacionados à Educação Física.
- 2 — As inter-relações do lazer na sociedade — Estudo do lazer abrangendo o descanso, divertimento e de-

⁸ THOMPSON (91, p.82).

⁹ O interdisciplinar é caracterizado por JAPIASSU (76, p.74) como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo cada disciplina sairá enriquecida.

¹⁰ MARCELLINO (92, p.314).

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³ A "especificidade concreta" ocorre, explica MARCELLINO (92, p.314), quando o lazer é considerado como "um componente da cultura historicamente situada".

¹⁴ MARCELLINO (92, p.315).

¹⁵ Ibid., p.315.

envolvimento humano, levando em conta as diferenças de faixa etária, sexo, ou grupos sociais específicos e suas relações com outras dimensões da atividade humana tais como Trabalho, Educação, Religião, Ecologia, etc.

3 — Políticas e diretrizes de ação no campo do lazer — Estudos referentes à formulação de políticas e à administração como um todo, enfocando suas funções de planejamento, organização, direção e controle dos recursos físicos, materiais, humanos e financeiros na prestação de serviços de lazer pelos setores público e privado.

Após dois anos funcionando o novo currículo no curso de graduação, o Departamento de Estudos do Lazer organizou, no final de 1992, um Seminário Interno, com o objetivo de avaliar a modalidade Recreação e Lazer no contexto da graduação em Educação Física, na FEF/UNICAMP, onde teve-se a oportunidade de discutir o conteúdo das disciplinas oferecidas e sua avaliação pela representação presente do corpo discente; sugestões para os próximos semestres; a modalidade Recreação e Lazer no conjunto da graduação da FEF/UNICAMP; parâmetros para monografia de conclusão de curso; inter-relações entre pesquisa, ensino e extensão.

Nessa avaliação participaram representações discente, docentes envolvidos com as disciplinas do Departamento, Coordenação de Graduação, Coordenação de Extensão da FEF/UNICAMP e convidados.

Vários aspectos foram discutidos, chegando-se a conclusões para repensar e reformular alguns pontos do currículo (tomando o significado de currículo, como processo, caminho): o posicionamento de algumas disciplinas entre o básico e o bacharelado, desconexões e contradições entre ementas e conteúdos de disciplinas; necessidade de maior integração entre disciplinas, equilíbrio entre as áreas biológicas, fisiológicas e pedagógicas no básico, com ênfase nas duas primeiras; necessidades de maiores esclarecimentos aos alunos sobre a monografia de conclusão da graduação; necessidade de maior integração entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outros.

Embora tenha-se como objetivo a integração do conjunto das disciplinas, e destas com a pesquisa e extensão, isto ainda não foi alcançado, fazendo-se necessário maior empenho na valorização e busca desse objetivo, através de maior integração entre corpo discente, docente e coordenações.

A tentativa da busca pela totalidade constitui-se numa meta a ser alcançada, visando a quebra de fragmentação, e indicando a necessidade premente de me-

lhor conexão entre todos os elementos, buscando o alcance de um sistema de relações significativas.¹⁶

A totalidade aqui não significa “todas as disciplinas”, porém o conjunto como um todo estruturado, dialético, onde se cria a si mesmo na integração das partes.¹⁷

As dificuldades, os acertos e erros experienciados, têm mostrado a necessidade constante em retomar os objetivos pretendidos, pois a partir desse procedimento, a trajetória será traçada de uma forma mais consciente, evitando contradições e incoerências.

De acordo com essas últimas considerações, conclui-se a necessidade de realizações periódicas de avaliações dessa natureza, na tentativa da construção do todo, na construção de um currículo, nunca como produto final ou modelo ideal, porém sempre como processo, numa dinâmica onde se deve fazer presente a participação entre os elementos envolvidos, nas várias instâncias.

BIBLIOGRAFIA

- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. In: MENDES, Dumerval T. *Filosofia da educação brasileira*. 3.ed., Rio de Janeiro, 1987.
- BRUHNS, Heloisa T. Refletindo sobre a elaboração do conhecimento na área de motricidade. In: *Revista Ciência e Movimento*, v.6., n.11, jan. 1992.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1987.
- _____. Algumas considerações sobre a Polêmica questão do lazer. In: *Revista Reflexão* 43, Campinas, PUC, 1989.
- _____. *O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar*. In: *Revista CBCE*, v.12, n.1, 2, 3, 1992.
- MILLS, Wright C. *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: DA SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

¹⁶ Em estudo anterior, mostrei essa falta de conexão entre as disciplinas do currículo na área de Educação Física e sua possível explicitação incidindo na falta de entendimento em torno do seu objetivo de estudo (BRUHNS, 92).

¹⁷ KOSIK (76, p.42).

ESPORTE NA ESCOLA: Contradições e Alternativas*

Vicente Molina Neto**

Investigamos a prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus, públicas e particulares de Porto Alegre/RS, segundo a visão dos professores de Educação Física.

Os objetivos que nortearam nosso estudo foram: identificar os aspectos fundamentais da prática do esporte na escola; estabelecer se o professor de Educação Física de 1º e 2º graus relaciona criticamente a prática do esporte na escola com o contexto social que a envolve; elaborar um conjunto de sugestões que vise aprimorar a prática esportiva na escola, tendo presente a ênfase no desenvolvimento intelectual do ser humano para uma educação e uma sociedade mais justas.

O estudo é de natureza descritivo-explicativa, a população alvo é constituída de todos os professores de Educação Física das escolas públicas e particulares de Porto Alegre, num total de 1.838 lotados nas 403 escolas existentes no município. A todos eles, foi enviado um questionário. Retornaram 218, constituindo-se assim a amostra. Observamos 17 aulas de educação física em escolas diferentes e realizamos 12 entrevistas.

Descrevemos os professores de Educação Física quanto à idade, sexo, tipo de escola em que trabalham, nível de formação profissional, tempo de serviço, grau de ensino em que atuam, carga horária de trabalho semanal e modalidades esportivas preferidas.

Segundo os professores de Educação Física de Porto Alegre, a importância do esporte na escola *para o aluno* está distribuída nas seguintes categorias: Movimento; Socialização; Desenvolvimento Moral e Intelectual; Saúde; Afetivo; Superação. A importância do esporte escolar *para a escola*, segundo os professores de Educação Física, agrupa-se nas seguintes categorias: Promoção e desenvolvimento da escola; Formação e desenvolvimento do aluno; Socialização. Quanto à importância do esporte na escola *para a sociedade*, os professores manifestaram-se nas seguintes categorias: Saúde; Socialização; Moral; Estrutural-crítica; Estrutural-alienada; Cultural.

Observamos neste estudo que os professores de Educação Física têm dificuldade em relacionar sua prática com o contexto social. O ensino é muitas vezes desprovido de reflexão. A visão do esporte na escola é freqüentemente funcionalista e a sua prática tende a ser conservadora. Prevenção da saúde e do uso de drogas são as funções do esporte, sobre as quais os professores têm maior clareza. A maior dificuldade dos professores é trabalhar com a liberdade de movimentos, daí o caráter disciplinador das práticas esportivas. Há duas posições diferenciadas com relação à importância do esporte na escola para a sociedade: uma que faz a crítica ao caráter reprodutor do esporte na escola e outra que não se dá conta desta manipulação.

O professor escolhe o esporte a ser praticado na escola segundo quatro referenciais: aluno; recursos físicos e materiais; instituição; professor. Estes referenciais variam em ordem de prioridade da escola pública para a escola particular.

Por fim, consideramos necessário, para a mudança deste quadro, que as discussões acadêmicas cheguem o mais rápido possível ao professor que está diuturnamente envolvido na escola, através de programas de atualização em serviço, no sentido de diminuir a distância entre a teoria e a prática. Os sistemas de ensino deverão priorizar a escola pública com recursos físicos e materiais, além de levar em consideração, prioritariamente, o interesse do aluno na efetivação de políticas específicas para o setor.

Devemos estimular o hábito de leitura de obras de cunho social, político e cultural entre os professores, através da liberação de carga horária de trabalho e fazendo com que esta bibliografia chegue até a escola. Urge que os professores críticos desenvolvam, em conjunto com seus alunos, estratégias que visem à transformação da instituição escolar, com perspectivas a uma sociedade mais justa e igualitária.

* Tese apresentada em Abril de 1991, Mestrado em Educação da PUC/RS.

** Prof. Assistente ESEF/UFRGS

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE: um Estudo Através dos Conceitos de Totalidade X Especialidade

Mariângela Gagliardi Caro Salve*

Nos dias atuais, muito se tem falado em interdisciplinaridade, termo este utilizado sem o devido rigor e a necessária radicalidade científica.

Essa constatação motivou este estudo, que mediante o confronto dos conceitos de totalidade e especialidade vigentes nas áreas da ciência, da educação e da Educação Física, procurou-se identificar a possibilidade de se pensar no ensino formal interdisciplinar.

O trabalho privilegiou a análise de referencial bibliográfico enquanto construção metodológica, partindo do geral para o específico. Assim foi inicialmente investigado os determinantes históricos que ora se detinham no conceito do "total" e ora se vinculam ao conceito do "especial" no campo das ciências. Chegou-se, inclusive, no confronto entre cartesianismo e holismo.

Na perspectiva da ciência, conclui-se que, partindo da antropologia, as ciências humanas deveriam promover iniciativas interdisciplinar, tendo como alvo a busca da totalidade e a unidade do conhecimento humano.

Ao sair do âmbito científico e adentrar no setor educacional, sentiu-se a urgência de esgotar a conceituação, a terminologia, as exigências, os objetivos e os obstáculos que giram em torno da interdisciplinaridade. Foi necessário desmitificar essa palavra, tida por muitos como mágica salvadora dos problemas educacionais. Para tanto, foram afrontadas as posições de autores como Michand, Heckhausen, M. Baisot, Jansch e Japiassu, sobre o significado dos termos como: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade,

transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, esta última nos sentidos de heterogênea, unificada, linear, estrutural e complementar.

Com o quadro referencial mais claro, procedeu-se ao estudo de totalidade versus especialidade na educação, através da leitura crítica da legislação brasileira, com observações que foram desde críticas às diretrizes legais até a identificação de movimentos de idealizações utópicas.

Por fim, houve a discussão dos conceitos de totalidade e especialidade no interior da Educação Física, ficando comprovado que esta área pedagógica utiliza, excessivamente, o enfoque reducionista, fato este complicado por existir um grande distanciamento entre a teoria e a prática explicitados.

Constatou-se que a área da Educação Física não produz um pensamento racional e nem consegue explicitar com clareza o seu objeto de estudo. Isto dificulta o aparecimento de uma linguagem adequada, bem como o reconhecimento de novas tendências conceituais, o que praticamente inviabiliza um empreendimento interdisciplinar.

A conclusão não poderia ser outra: após todo o desenrolar dos argumentos, constatou-se a dificuldade de se buscar o conhecimento dentro da ótica interdisciplinar, ficando comprometido esse objetivo, a não ser que haja a reformulação do paradigma cartesiano, ainda hegemônico na ciência, na educação e na Educação Física.

* Professora Assistente do Departamento de Estudos do Lazer — FEF-UNICAMP.
Coordenadora do Curso de Especialização em Recreação e Lazer — FEF-UNICAMP

PUBLICAÇÃO DE NOVOS LIVROS

1. MONTANDON, Isabel (Org.). *Educação Física e Esporte; nas escolas de 1º e 2º Graus. Belo Horizonte : Villa Rica. v.2., 1992. 135p. (Coleção Pedagógica).*

Esta obra é uma coletânea de temas relativos à Educação Física e Esportes, originária das palestras e discussões realizadas no 1º Encontro Mineiro de Educação Física e Esportes para escolas de 1º e 2º Graus, realizado na Escola de Educação Física/UFGM em 1991, por professores universitários.

Os temas são direcionados a professores de Educação Física, que atuam no ensino, com o objetivo de auxiliá-los na sua tarefa que engloba vários aspectos como a avaliação, a ludicidade, a dinâmica, a criatividade, a motivação, a integração, o esporte escolar, o treinamento e outros.

A obra é dividida em duas partes: a primeira é relacionada à fundamentação teórica de vários temas ligados à Educação Física; e a segunda é relativa à vivência desportiva na escola.

2. PICCOLO, Vilma L. Nista (Org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter? Campinas : UNICAMP/SP, 1993. 136p. (Série Pesquisas).*

A Educação Física Escolar deixou de ser um espaço de novas experiências de movimento — onde o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivo, motor e afetivo-social — para ser o espaço reservado às crianças que possuem bom desempenho no esporte, geralmente escolhido pelo professor. Por outro

lado, o professor está também condicionado ao contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade.

Neste livro os autores enfocam em seus textos a importância que as atividades físicas têm no contexto educacional. Os temas não foram delimitados, partindo desde uma discussão sobre possíveis conteúdos pragmáticos em Educação Física até sugestões de trabalhos na escola.

3. SANTIN, Silvino. *Educação Física; temas pedagógicos. Porto Alegre : EST/ESEF. 1992. 70p.*

Esta obra coloca-se no centro dos debates e polémicas que envolvem as questões fundamentais da educação física. Não se trata de pôr fim aos debates e discussões; pelo contrário, o objetivo é fornecer mais elementos para que os temas sejam aprofundados cada vez mais.

O presente estudo parte do princípio de que a educação física é, em suas raízes, uma ação pedagógica que inicia com os primeiros sinais de vida do ser humano e se estende, obrigatoriamente, até os instantes finais. O leitor, entretanto, não vai encontrar receitas prontas para aplicar no cotidiano de sua vida. A leitura do livro mostra o difícil caminho feito em busca da identidade da educação física.

Além disso, de maneira clara, ainda que um tanto resumida, procura apontar algumas direções que possam levar, não propriamente à solução definitiva dos problemas, mas a um avanço construtivo das próprias reflexões internas.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

1 - A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), órgão de divulgação do CBCE, de publicação quadrimestral, tem por finalidade publicar textos encaminhados ou solicitados, em suas diversas seções quais sejam:

Cartas do Leitor

- comentários dos leitores sobre o que foi publicado nas diferentes seções da Revista;
- cartas encaminhadas por outras instituições ou membros do CBCE contendo informações ou assuntos de interesse da comunidade.

Pontos de Vista

- pontos de vista emitidos de forma crítica e que digam respeito a temas ou problemas relevantes enfrentados na Educação Física na atualidade.

Resenhas

- resenhas críticas de livros, artigos, teses e dissertações.

Entrevistas e Debates

- entrevistas sobre temáticas relacionadas com a área, envolvendo especialistas no assunto tratado;
- transcrição de debates ocorridos em Mesas-Redondas, Fóruns de Debates, Palestras ou similares, por ocasião de Eventos Científicos, devidamente autorizados pelos participantes.

Relatos de Experiência

- publicações de experiências profissionais, desenvolvidas ou em andamento, que por suas propostas apontem perspectivas críticas na área.

Artigos

- relacionados à temática central da Revista, solicitados pelo Conselho Editorial;
- relacionados às temáticas da área e apresentados em forma de ensaios ou relatos de pesquisa, encaminhados pelos autores ao Conselho Editorial.

Resumos de Dissertações e Teses

- resumos de Dissertações e Teses que versem sobre Educação Física/Espportes e que tenham sido defendidos em Cursos de Mestrado ou Doutorado realizados no Brasil ou no exterior.

2 - Os textos encaminhados ao Conselho Editorial devem ser redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.

3 - Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (3) vias, datilografados em espaço duplo, no máximo em doze (12) laudas, e deverão conter:

- uma página de rosto onde conste: a) o título do trabalho em português e inglês; b) a seção a que se destina; c) nome do(s) autor(es); d) indicação em nota de rodapé da entidade científica ou instituição à qual os autores estão vinculados, seus endereços, bem como notificação, caso o trabalho tenha sido apresentado em reunião científica; indicar ainda o patrocinador e o número do processo, caso o trabalho tenha sido subvencionado;

- resumo em português acompanhado dos unitermos;

- resumo em inglês acompanhado dos unitermos em inglês;

- referências bibliográficas, numeradas consecutivamente e ordenadas alfabeticamente pelo(s) sobrenome(s) do(s) autor(es), obedecendo às normas da ABNT-NB-66. Solicita-se que o total de referências bibliográficas não ultrapasse a vinte (20);

Obs.: Comunicações pessoais e trabalhos em andamento não devem ser incluídos na lista de referências bibliográficas, mas citados em notas de rodapé.

4 - Os originais deverão ser endereçados à secretaria do CBCE. Recomenda-se que o autor retenha uma cópia.

5 - Os trabalhos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial e, quando forem necessárias, alterações substanciais, os originais serão reencaminhados aos autores. As "leituras de provas" far-se-ão na própria Redação.

6 - As tabelas deverão obedecer às "normas de apresentação tabular", resolução nº 886, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Estatísticas, devendo ser datilografadas separadamente do texto.

7 - As referências às ilustrações deverão ser feitas em números arábicos e enumeradas em ordem de apresentação. Solicita-se que as ilustrações sejam em menor número possível. Para as ilustrações a traço, exigir-se-á de cada uma (sem legenda) uma fotocópia (não fotostática) de boa qualidade de duas vezes o tamanho original. Todos os pontos gráficos, linhas etc. deverão ser o mais simples possível e suficientemente fortes para reter clareza na redução. Um esquema horizontal ou quadrado é preferível ao vertical, pois um desenho vertical desperdiça mais espaço. Não devem ser usados os mesmos símbolos em duas curvas onde os pontos possam ser confundidos. Os símbolos x ou + devem ser evitados. Para diagramas dispersos, são preferidos símbolos inseridos. Uma lista de legendas para as ilustrações deverá ser apresentada em folha separada e ser passível de interpretação, sem referência ao texto.