

5533

REVISTA BRASILEIRA DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE



Volume 18 - Número 1 - Setembro/1996 - ISSN 0101.3289

Apoio financeiro:



REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
Volume 18 - Número 1 - Setembro/1996 - ISSN 0101.3289

Órgão quadrimestral de divulgação do **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.**

Entidade Científica fundada em 17 de setembro de 1978.

Distribuição gratuita aos Associados do CBCE.

Endereço (Secretaria Nacional e Redação): Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos
 Campus Universitário - CEP 88.040-900 Florianópolis/SC/Brasil

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EDITORIAL	
DIRETORIA Biênio 95/97	ENQUANTO LAZER E MEIO AMBIENTE NÃO SÃO PREOCUPAÇÕES DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE	5
PRESIDENTE Elenor Kunz	ARTIGOS	
VICE-PRESIDENTE Amauri A. Bássoli de Oliveira	MOVIMENTO LÚDICO	6
DIRETOR CIENTÍFICO Eustáquia Salvadora de Souza	<i>Jeferson Jose Moebus Retondar</i>	
DIRETOR ADMINISTRATIVO Paulo Ricardo C. Capela	CONCLUSÃO DA AULA EM ESTAGIÁRIOS E EM PROFESSORES COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Análise Comparativa	10
DIRETOR FINANCEIRO Iracema Soares de Souza	<i>Carlos Januário</i>	
DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Giovani de Lorenzi Pires	UM ESTUDO INTERPRETATIVO DE UMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO PERMANENTE DIRIGIDA A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 2º GRAU DE BARCELONA	16
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	<i>Vicente Molina Neto e Dolores Graciela Cordero Arroyo</i>	
EDITORIA NEPEF/UFSC	PARA GOSTAR DE LER... BIOMECÂNICA	27
EDITOR EXECUTIVO Giovani de Lorenzi Pires	<i>Rejane Valvano Correa da Silva e Hajime Takeuchi Nozaki</i>	
CONSELHO EDITORIAL	TEMPO DE REAÇÃO SIMPLES COMO MEDIDA DA COMPLEXIDADE EFETORA DE TAREFAS MOTORAS	34
Aguinaldo Gonçalves	<i>Luis Augusto Teixeira</i>	
Apolônio Abadio do Carmo	PONTO DE VISTA	
Celi N. Z. Taffarel	REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DO DEFICIENTE VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	40
Elaine Romero	<i>Gerson C. de Farias</i>	
Markus Vinicius Nahas	EDUCAÇÃO FÍSICA: Regulamentação da Profissão e Esporte Educacional ou... Neoliberalismo e Pós-Modernidade: foi isto que nos sobrou?	47
Maria Gláucia Costa	<i>Marcelo Guina Ferreira</i>	
Nelson Carvalho Marcellino	RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ricardo D. Petersen	NADAR: Uma Conversa com a Lagoa do Peri	55
APOIO ADMINISTRATIVO	<i>Elaine Vargas Guimarães</i>	
CENTRO DE DESPORTOS/UFSC	RESENHA	
Telefones:	O JOGO DA CAPOEIRA: Cultura Popular no Brasil. [VIEIRA, Luiz Renato. Rio de Janeiro, SPRENT, 1995]	60
(048) 231-9980 (CBCE)	<i>Jose Luiz Cirqueira Falcão</i>	
(048) 231-9462 (DEF)	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: Apreciações e Contribuições Formais	68
(048) 231-9366 (RPD)	<i>Aguinaldo Gonçalves</i>	
Fax (CDS): 231-9927	RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	
E-Mail: cbce@cds.ufsc.br	AS MENSAGENS SOBRE CORPO E ATIVIDADE FÍSICA: um Estudo Descritivo sobre as Mensagens Veiculadas pela Televisão e o Discurso de Praticantes de Atividades Físicas	71
APOIO FINANCEIRO	<i>Silvia Cristina Amaral Gonçalves</i>	
CNPq	LICENÇAS MÉDICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Expressando Especificidades em Estudo na Rede Municipal de Ensino, Campinas/SP	72
COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO	<i>Ana Claudia Santurbono Felipe Franco</i>	
SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica / Ijuí	CULTURA CORPORAL E SAÚDE: um Discurso Ideológico	73
	<i>Sandra Soares Della Fonte</i>	
	A EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: Reich, Bertherat e Antiginástica	74
	<i>Sara Quenzer Matthiesen</i>	
	UMA PROPOSTA DE PRÁXIS PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA "ADAPTADA" ÀS NECESSIDADES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	75
	<i>Romildo Vieira do Bomfim</i>	
	NADADORES BRASILEIROS: Campeões ou Ídolos Esquecidos?	76
	<i>Vera Regina Toledo Camargo</i>	
	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: a Relação Teoria e Prática	77
	<i>Róbson Loureiro</i>	
	ESTANDE (livros recebidos)	78
	CARTA AO EDITOR	81
	INSTRUÇÕES AOS AUTORES	82

FICHA DE INSCRIÇÃO

OBS.: () Sócio novo () Renovação assinatura

NOME: _____

TIPO DE SÓCIO: () Estudante () Efetivo () Instituição

CPF/CGC: _____ DATA NASC.: ____/____/____

SECRET./ESTADO: _____ NACIONALIDADE: _____

INSTITUIÇÃO: _____

DEPARTAMENTO: _____

FORMAÇÃO/GRAD.: _____

PÓS-GRAD.: _____ NÍVEL: _____

END. RESID.: _____

BAIRRO: _____ CEP: _____

CIDADE: _____ ESTADO: _____

FONE RESID.: _____ FAX: _____

E-MAIL: _____

END. PROF.: _____

BAIRRO: _____ CEP: _____

CIDADE: _____ ESTADO: _____

FONE PROF.: _____ FAX: _____

E-MAIL: _____

PAGAMENTO:

Banco: _____ Ag.: _____ N° Cheque: _____ Data Rec. ____/____/____

VALOR: () Sócio/Estudante - R\$ 20,00

 () Sócio/Efetivo - R\$ 30,00

 () Sócio/Instituição - R\$ 50,00

OBS: Solicitamos a todos os sócios que preencham e enviem-nos esta ficha a fim de atualizarmos nossos cadastros.

Endereço da Secretaria Nacional: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
UFSC - CDS, Campus Universitário s/n, Trindade, Florianópolis/SC - Cep 88.040-900.

ENQUANTO LAZER E MEIO AMBIENTE NÃO SÃO PREOCUPAÇÕES DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE...

É evidente que o título deste editorial se constituiu apenas numa provocação. Temos a convicção de que os pesquisadores da Educação Física/Ciências do Esporte têm claro a importância que o lazer e o meio ambiente representam para os estudos em nossa área, verdadeiros eixos interdisciplinares que proporcionam abordagens as mais diversas. Num mundo instrumentalizado, em que o acesso ao lazer tem se caracterizado por uma situação passiva, mediado pelos meios de comunicação de massa, pensá-lo em associação a uma preocupação ambientalista, de educação para a preservação, parece-nos um compromisso emergente dos cientistas que se propõem a refletir e sugerir políticas de ações para a melhoria da qualidade de vida e para a cidadania. Nosso receio é que, se não o fizermos, este espaço de intervenção terminará refletindo apenas os interesses da mídia, que perspectiva o lazer, o turismo, as atividades de tempo livre em contato com a natureza apenas como mais uma mercadoria, passível de ser "empacotada" e comercializada por empresários do setor. Por isso, propusemos a temática para esta Revista, objetivando centrar esforços de reflexão e constituir um marco referencial para a pesquisa, com a colaboração dos nossos autores. Ocorre que, para nossa surpresa, não obtivemos nenhuma colaboração, isto é, não recebemos nenhum artigo ou ponto de vista para que pudessemos manter a temática. Todavia, ainda não nos damos por vencidos. Nossa editoria resolveu manter a temática para a próxima revista (volume 18, número 2), que deverá circular no primeiro quadrimestre de 97. Para tanto, estaremos recebendo trabalhos originais até o dia 30 de março.

Enquanto isso, aproveitamos este número da Revista Brasileira de Ciências do Esporte para resgatar alguns textos anteriormente aprovados pelo Conselho Editorial e que, por diferentes razões, haviam ficado em arquivo, aguardando uma oportunidade para publicação. Com tal perfil, a revista assume uma característica generalista, onde a pluralidade dos temas certamente demonstra a abrangência dos limites de nossa área. Assim é, por exemplo, o artigo de Jeferson José Moebus Retondar, que busca demonstrar o movimento lúdico como inerente ao humano enquanto unidade/tensão entre contrários. Já o professor Carlos Januário nos envia de Portugal os resultados de sua pesquisa sobre a conclusão de

aulas de Educação Física. Vicente Molina Neto e Dolores Graciela Cordero Arroyo escrevem sobre um programa de capacitação de professores da Espanha. Rejane Valvano Correa da Silva e Hajime Takeuchi Nozaki analisam os limites de aplicabilidade dos conceitos da biomecânica para a Educação Física, e Luiz Augusto Teixeira relata pesquisa sobre tempo de resposta como medida dos mecanismos efetores para a aprendizagem de uma destreza motora. Na seção ponto de vista, apresentamos um trabalho sobre atividades físicas de orientação e mobilidade para deficientes visuais, de autoria de Gerson C. de Farias, e Marcelo Guina Ferreira apresenta uma proposta de reflexão sobre a regulamentação da profissão e o projeto de esporte educacional em tempos pós-modernos. As resenhas dos professores José Cirqueira Falcão e Aguinaldo Gonçalves, o relato de experiência de Elaine Vargas Guimarães e os resumos de teses e dissertações compõem a edição, que tem ainda a publicação dos livros recebidos por esta editoria e, na carta ao editor, a nominata dos novos coordenadores do movimento estudantil da Educação Física.

Aproveitamos para lembrar a todos de que 1997 é o ano do X CONBRACE, a ser realizado em Goiânia, de 21 a 25 de outubro. No Boletim anterior, divulgamos a sistemática adotada pelo Fórum das Secretarias Estaduais do CBCE para a sua organização. Em breve, nossos associados estarão recebendo folder promocional. É tempo, pois, de começarmos a preparar a discussão, inscrevermos trabalhos, organizarmos os companheiros para que façamos deste CONBRACE um grande evento, representativo da área da Educação Física/Ciências do Esporte.

Para encerrar, queremos solicitar a todos os associados do Colégio para que preencham e remetam para a Secretaria Nacional a ficha de sócio com os seus dados atualizados a fim de que possamos renovar nosso cadastro. *Não é necessário o envio de cheque para renovação de anuidade daqueles que já são sócios*, pois estes, a exemplo do que ocorreu em 96, receberão em seus endereços a guia para pagamento bancário.

Giovani De Lorenzi Pires
Editor-Executivo/RBCE

MOVIMENTO LÚDICO

*Jeferson José Moebus Retondar**

UNITERMOS: Necessidade - Labor; Necessidade - Trabalho; Necessidade - Liberdade; movimento Lúdico; Jogo; Catarse.

RESUMO: O objetivo do estudo é discutir o conceito de ludicidade na perspectiva do movimento enquanto unidade de tensão de opostos, diferente da visão de Huizinga (1938), que a situa como movimento pelo movimento ou catarse.

MOVIMENTO LÚDICO

Os sentimentos de felicidade, prazer, desprazer, tristeza, alegria e outros possuem motivos distintos à luz da diversidade cultural. Entretanto, no que diz respeito à sua manifestação enquanto fenômeno humano, são inerentes a todas as sociedades.

A felicidade é um tema que perpassa nossas vidas diariamente. Seja nos pequenos ou nos grandes atos, o homem de alguma forma persegue explícita ou silenciosamente a felicidade nos seus múltiplos sentidos. Arriscamo-nos a dizer que o homem não vive para a infelicidade, para o insucesso, para o fracasso. Busca, na relação dialética com o negativo, a afirmação de sua existência através de sonhos, projetos, fantasias, desejos, paixão... liberdade. Liberdade esta entendida por nós enquanto necessidade humana de criar, de fantasiar, de sonhar, e não necessidade para o labor ou para o trabalho.

Segundo Hannah Arendt (1991), o labor encarcera o homem na sua constituição biológica, pois impõe a ele hábitos alheios à sua vontade e a seu desejo, mas que precisam ser cumpridos para a própria sobrevivência da espécie. O trabalho corresponde ao artificialismo da vida humana na medida em que produz um mundo de coisas estranhas ao ambiente natural. O produto do trabalho, o artefato humano, inscreve-se numa dimensão permanente através da realização do homem en-

quanto símbolo de permanência. Daí a condição humana do trabalho ser a mundanidade. Quanto à ação, é a capacidade do homem se relacionar diretamente com outros homens sem a necessidade de fazê-lo através da mediação de coisas ou objetos. É, em outros termos, a condição gregária inerente ao homem. O mundo no qual transcorre a vida ativa remete a coisas produzidas pela ação humana. A propósito, Arendt (1991) diz que "... tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana" (p.17).

Nesse contexto, entendemos que há uma relação de proximidade entre a ação e a ludicidade. Pensar o movimento da ludicidade fora da vida ativa ou a ação enquanto condição humana parece-nos o mesmo que aceitar que o animal possui liberdade tal qual o homem. É como se o vôo da borboleta (dos pássaros em geral) fosse uma ação pautada na necessidade para a liberdade: impulsionada pelo desejo de ir de encontro ao vento, pelo projeto intencional à realização de algo, pela crença de que no alto se está mais próximo de Deus, enfim, de que a borboleta optou pelo vôo em detrimento do rastejar, do quadrupedear, do bipedar, do nadar, e não pelo fato da sua inerência biológica determinar a sua condição de animal que voa.

A ludicidade, ao contrário, é movimento de permanente construção e reconstrução; do constante vir-a-ser impulsionado pelos desejos, so-

* Prof. de Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

nhos, fantasias, projetos, utopias.¹ Assim como o elemento fogo, a ludicidade não é, ela esta sempre sendo: fogo vivo que ao se consumir produz e ao produzir se consome para produzir novamente, num jogo eterno de ir e vir de luta entre contrários. É na luta tensa entre os contrários que o homem se mantém em harmonia com o mundo. Ela não é um estado de exclusão do contrário, do negativo, da desordem, em favor do positivo, da ordem. Afirmar é silenciar para a negação do seu contrário: só há prazer porque há desprazer, só há dia porque há noite, da mesma forma que o sol que ilumina é o mesmo que pode cegar, ou a água que seca é a mesma que pode umedecer, num movimento de inclusão de contrários - que tende a uma direção em determinados momentos e em outros volta-se para outra direção - situado ao mesmo tempo na multiplicidade e na unicidade que lhe são inerentes.

O movimento lúdico, o movimento de ir e vir, de construção e desconstrução se encontra num jogo livre de qualquer imposição ou necessidade exterior a ele mesmo. A sua necessidade não advém da carência do Ser necessitado, mas antes da vontade de realização, de projetar-se à frente enquanto consciência para o lúdico, para a liberdade.

O movimento lúdico, a nosso ver, não é "movimento pelo movimento" ou "jogo pelo jogo" (LEIF & BRUNELLE, 1978; FERRAN et alii, 1978; GROOS, 1941; HUIZINGA, apud RETONDAR, 1995). Ao contrário, aquele que se manifesta ludicamente através do jogo não o faz impulsionado pela necessidade para o labor ou para o trabalho, e sim pela necessidade para a liberdade.² Longe de qualquer determinação finita que nasce e morre nela mesma, como algo em si, puro e sem movimento transformador.

Dizer que o jogo enquanto movimento lúdico busca atingir algo imaterial (Huizinga, 1980) é aceitável, porém não significa dizer que a imaterialidade das coisas (desejo, paixão, fantasia, sonho, crença...) não seja concreta, isto é, que ela não esteja profundamente enraizada na ação humana.

Nesse sentido, a concretude da imaterialidade relacionada ao movimento lúdico é fruto de um processo de tensão e luta. Ou seja, a liberdade manifestada na ludicidade se afirma a partir da luta com o seu contrário, a necessidade, da mesma forma que a autonomia a que o jogo pode remeter nasce do condicionamento, e assim por diante.

A nosso ver, a ludicidade enquanto fenômeno em si não se constitui puramente de liberdade, autonomia, gratuidade, espontaneidade, felicidade, prazer, satisfação enquanto condições acabadas, prontas, dadas. Nesse sentido, Passos (1980) vai nos dizer que: "A possibilidade da liberdade na relação com o mundo resulta da concepção lúdica da existência, onde fora de qualquer concepção determinística, a vida define-se com surpresa e indeterminação no existir" (p.13). A compreensão do jogo fundado estritamente na ludicidade, enquanto movimento pelo movimento, parece-nos reacionária,³ pois se o uno advém do múltiplo, a liberdade emerge da necessidade, a autonomia do condicionamento, o prazer do des-prazer, o sucesso do fracasso, o acaso da certeza, e assim por diante.

Nesse sentido, a ludicidade é antes uma necessidade espiritual do homem do que uma necessidade laboriosa ou destinada ao trabalho, a algo exterior a ela mesmo. Na medida em que deixamos de conceber o movimento lúdico enquanto coisa em si para tomá-lo enquanto processo de

O movimento lúdico, o movimento de ir e vir, de construção e desconstrução se encontra num jogo livre de qualquer imposição ou necessidade exterior a ele mesmo.

¹ A lenda de Dédalo, Ícaro e Parsifone procura demonstrar que o artista pode ficar aprisionado dentro de sua própria obra quando esta não for fruto de sua necessidade fundamental de expressão, isto é, quando não advier de suas produções imaginárias. Foi nos termos da necessidade para o trabalho que Dédalo construiu o labirinto, a mando do rei, para aprisionar o minotauro. Só que ele e seu filho Ícaro ficaram presos nele, e ao tentarem fugir voando em asas de cera Ícaro chegou perto demais do sol, derretendo suas asas e caindo para a morte no mar.

² Huizinga (1938), ao admitir que o jogo é anterior à cultura, afirma que o animal joga. Para nós, entretanto, a ação animal é determinada pela suas circunstâncias neuro-biológico-reflexas (necessidade-labor), e não por uma intencionalidade desejante, utópica...(necessidade-liberdade).

³ Reacionária no sentido de oposição ao movimento de transformação em qualquer dimensão.

permanente construção, divergimos da posição de Huizinga (1980) quando este diz que o lúdico apresenta-se enquanto evasão da realidade, movimento de compensação catártica. Acreditamos por outro lado, que a ludicidade, longe de ser fuga da realidade, é a expressão do desejo de transformação da ordem estabelecida desta mesma realidade.

Segundo Marcuse (1977), a propósito da experiência do artista podemos dizer, numa relação intertextual com este autor, que o jogar ludicamente pode pressupor, assim como a arte, um domínio, um controle para que se possa transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção, para um jogador que se apropria ludicamente do jogo, não é tudo, isto é, ele precisa também dimensionar sua paixão, seu "orgasmo" para o jogo, pois o jogador não é absorvido pela emoção lúdica totalmente, mas antes ele a domina. A tensão e a contradição dialéticas são inerentes ao movimento lúdico, pois a materialidade da ludicidade no jogo não só necessita derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetivação que é circunscrita na própria ação do jogar.

Dessa forma, podemos perceber que a ludicidade não é privilégio do jogo, mas também da arte e de tantos outros domínios da esfera humana. É provável que a universalidade do jogo não esteja somente radicada no mundo e na imagem do mundo de uma determinada classe social. A alegria, a celebração, o entusiasmo, a expansão promovidas pelo homem a partir da ludicidade não podem estar dissolvidas em problemas de luta de classes. Entretanto, na medida em que a ludicidade enquanto manifestação de satisfação, de prazer, projeta um sentimento universal, belo, "puro", ela dialetiza com a própria sociedade enquanto condição contrária, portanto, movimento de transformação da ordem estabelecida, e não evasão desta para o inacessível a fim de se retornar melhor (mais aliviado) para o mundo acessível.

***Dessa forma, podemos perceber
que a ludicidade não é privilégio do jogo,
mas também da arte e de tantos outros
domínios da esfera humana.***

Acreditamos que as estruturas econômicas afirmam-se a si próprias, isto é, determinam o valor de uso, e com ele o valor de troca dos jogos, mas não o que os jogos são e o que dizem no âmbito da ludicidade.

A experiência lúdica não pode mudar o mundo, mas é provável que possa contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens que podem mudar o mundo. Se o jogo possui uma certa autonomia em relação à sociedade, esta autonomia se dá a partir da contradição. E se há autonomia do jogo, em alguma medida, esta reflete a ausência de liberdade dos indivíduos numa sociedade com pouca liberdade. A ludicidade é o riso no e do mundo "sério". E o riso pode remeter à transformação momentânea do sentimento que se tem por este mesmo mundo. Segundo Hegel, "O simples, a repetição de um único som não é harmonia. Da harmonia faz parte a diferença; é preciso que haja essencial e absolutamente uma diferença. Esta harmonia é precisamente o absoluto devir, transformar-se no devir-outro, agora este, depois aquele". (In: Heráclito - Crítica Moderna, 1973).

Heráclito (1973) nos diz que não é o ânimo criminoso de uma criança que promove a destruição do castelo de areia para depois construí-lo e destruí-lo novamente, mas sim o impulso lúdico, "...que sempre desperta de novo, que chama à vida outros mundos. Às vezes, a criança atira fora seu brinquedo: mas logo recomeça em humor inocente. Mas, tão logo constrói, ela o une, ajusta e modela, regularmente e segundo ordenações internas" (p.113). Nesse sentido, o

movimento lúdico é a construção de novas sensibilidades no âmbito específico de sua materialidade; em nosso caso, no jogo. Não é catarse da realidade, mas antes um afastamento projetivo momentâneo que, através da concretude que lhe é inerente (paixão, desejo, fantasia, sonho, utopia...), permite ao jogador experimentar uma forma possível de Ser diferente no mundo do "mesmo". Ou seja, o movimento lúdico é o movimento que incorpora e supera a sociedade, transformando-a momentaneamente através da estética⁴ do jogo, e que, ao se

⁴ A estética, a partir de Marcuse (1977), é o movimento que provoca a sublimação da realidade existente, isto é, o conteúdo imediato da realidade é reformulado e re-ordenado no mesmo momento em que a representação da morte e da destruição (do conteúdo imediato) invoca a necessidade da esperança. Uma necessidade fundada na nova consciência personificada na obra de arte (ou na materialidade do jogo).

transformar, transforma a sensibilidade do jogador para o mundo com repercussões múltiplas, na medida em que quem joga também é jogado pelo próprio movimento do jogo.

BIBLIOGRAFIA

ARENDR, H. 5.ed. *Condição humana*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1991.

ENCICLOPEDIA DE MITOLOGIA. *Dédalo, Icaro, Parsífone*. Rio de Janeiro : Victor Civita, 1973.

FERRAN, P. et alii. *Na escola do jogo*. Lisboa : Estampa, 1979.

GROOS, C. *O brincar como fator psicológico*. Lisboa : Argo, 1941.

FISCHER, E. A função da arte. In: VELHO, G. (org.). *Sociologia da arte*. Vol. I. Rio de Janeiro : Zahar, 1971.

HERÁCLITO, E de. Fragmentos; *Crítica Moderna*. Coleção Os Pensadores - Os pré-socráticos. São Paulo : Abril Cultural, 1973.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo : Perspectiva, 1938.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. São Paulo : Martins Fontes, 1977.

PASSOS, J. G. *A importância do fundamento lúdico na estética de Oswald de Andrade*. (dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980.

RETONDAR, J. J. M. *Alguns sentidos do ato de jogar*. (dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro : Universidade Gama Filho, 1995.

UNITERMS: Necessity - Labour; Necessity - Work; Necessity - Liberty; Movement - Ludens; Game; Catharsis.

ABSTRACT: The objective of this paper is to make a discussion about ludus concept in a perspective of the movement while an unit of opposits tension, contrarily Huizinga's (1938) view that conceive this concept like the movement by movement or catharsis.

CAMPANHA DE ATUALIZAÇÃO CADASTRAL

A Secretaria Nacional do CBCE implantou programa informatizado que vai agilizar as comunicações com os sócios e Secretarias Estaduais.

Para tanto, é necessário que todo o associado preencha e envie uma ficha cadastral (que acompanha esta Revista) com seus dados atualizados.

O endereço da Secretaria Nacional do CBCE é:

*Centro de Desportos/UFSC
Campus Universitário/Trindade
CEP 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC*

A CONCLUSÃO DA AULA EM ESTAGIÁRIOS E EM PROFESSORES COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. ANÁLISE COMPARATIVA

Carlos Januário*

PALAVRAS-CHAVE: Conclusão da aula, experiência profissional, gestão do tempo de aula, educação física.

RESUMO: A conclusão da aula é um momento privilegiado da instrução do professor, embora seja um aspecto menos estudado. É conhecido ainda por 'fechamento', por referência à operação de finalizar uma informação. O estudo compara como dois grupos de professores - estagiários e com experiência profissional, se comportam em relação a esta habilidade técnica de ensino. Os resultados mostram que as diferenças mais significativas se situam na dimensão apreciação da aula; os professores mais experientes atribuem maior importância a este espaço da aula, são mais precisos e específicos e aproveitam-no melhor sob o ponto de vista pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem pode ser estudado através do recurso à observação sistemática dos comportamentos de ensino - o domínio da **Análise de Ensino**. Os estudos nesta área tiveram, entre outros méritos, reflexos importantes na formação de professores. A descrição objectiva do que se passava na sala de aula, as técnicas e habilidades técnicas de ensino conotadas com um ensino eficaz, por exemplo, são algumas aplicações decorrentes desses conhecimentos, os quais vieram melhorar a formação didáctica dos professores.

Siedentop (1983) e Brophy (1988) agrupam e sistematizam as principais funções e habilidades técnicas de ensino do professor, apresentando quatro dimensões no estudo do processo ensino/aprendizagem: Instrução, Gestão, Clima/Socialização do aluno e Disciplina.

A dimensão **Instrução** diz respeito aos comportamentos de ensino, tais como preleções, explicações, demonstrações, *feedback* e demais congnas do professor sobre os aspectos do currículo formal mais substantivos da aula: objectivos e conteúdos, bem como os comportamentos do aluno

mais directamente relacionados; trata-se da dimensão mais estudada (por exemplo, os comportamentos de ensino, apresentação de informação, demonstração e *feedback*, ou os comportamentos de aprendizagem como o tempo-na-tarefa, a consecução na aprendizagem ou a atenção à informação).

A dimensão **Gestão** agrupa os comportamentos verbais e não-verbais do professor e dos alunos relativos à organização das actividades e à manutenção de um ambiente de trabalho (a informação de organização, a gestão do tempo de aula ou os comportamentos de organização dos alunos, são exemplos de variáveis estudadas).

A dimensão **Clima** (também designada por **Socialização do aluno**, segundo alguns autores) tem a ver com as condutas do professor sobre a relação professor/aluno e dos alunos entre si, bem como das decisões que respeitam ao processo de desenvolvimento dos canais afectivo e emocional do aluno. Pela natureza dos elementos que a compõem, esta dimensão provoca, com alguma frequência, a crítica à sua subjectividade ou a simples recusa da sua treinabilidade, dado que muitos a consideram fortemente dependente do domínio afectivo e do temperamento do docente.

*Universidade de Coimbra. Curso de Ciências do Desporto e Educação Física.

Finalmente, a dimensão **Disciplina** diz respeito às regras de funcionamento das actividades da aula - as condutas de prevenção e de punição do professor, ou a promoção de comportamentos apropriados nos alunos, são comportamentos de ensino estudados; as respostas dos alunos e respectivos comportamentos apropriados e inapropriados são exemplos de estudos efectuados sobre as condutas de aprendizagem.

De acordo com esta classificação, o objecto de estudo deste trabalho centra-se na dimensão Instrução, mais particularmente nos processos de ensino relativos ao momento de conclusão da aula.

2. ANÁLISE DA LITERATURA

A **conclusão da aula** é um espaço de finalização da lição pelo professor. O objectivo é a condução de uma actividade que promova a consolidação das aprendizagens visadas, efectuando uma revisão da matéria tratada, informando os alunos de forma sucinta, focada e significativa das dificuldades face aos objectivos, mantendo um relacionamento e um clima positivos, e estabelecendo ainda um elo com as próximas aulas e aprendizagens. Trata-se de dar significado ao que foi efectuado pelos alunos, mantendo a sua atenção selectiva para os aspectos mais importantes da aula, bem como um «olhar» para as próximas aprendizagens: *«Tal como no momento de abertura, a conclusão da aula é concebida para os alunos a deixarem com alguma coisa para pensar [...] É ainda um tempo de dar aos alunos alguns reforços gerais [...] A conclusão pode também incluir o perspectivar dos momentos escolares seguintes.»* (Hellison & Templin 1991, 59).

Rosenshine (1986) refere que as revisões e o fechamento da informação representam um dos factores de eficácia pedagógica, distinguindo dois tipos de fechamentos: as revisões quotidianas e as revisões não quotidianas (semanais ou mensais). Em termos de habilidade técnica de ensino, também é designada por fechamento (Sant'Anna 1979), por referência à operação de finalizar ou de fechar uma informação, podendo ser utilizada, não só no final de cada aula, mas também no final de cada matéria ou episódio de ensino.

Deste modo, podemos esquematizar o processo instrucional do professor no ensino de uma

tarefa motora como mostra a *Figura 1*, adaptando os modelos de Hellison & Templin (1991) e de Yerg (1986).

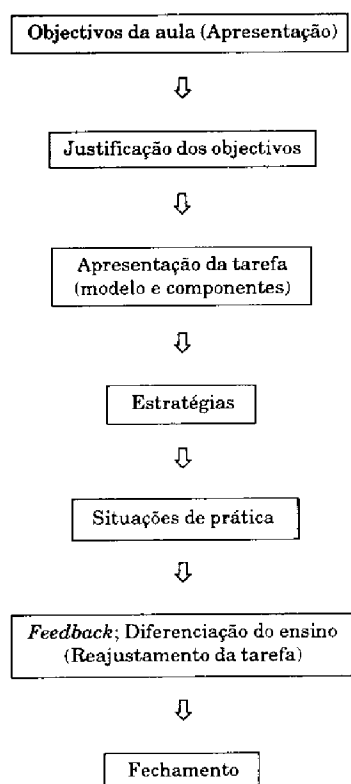


Figura 1. O processo de instrução

A caracterização do momento de finalizar a lição constitui um factor condicionador em termos de eficácia pedagógica. Consequentemente, a qualidade deste momento proporcionado aos alunos, será influenciado pela forma como o professor gere esse tempo, com o objectivo central de promover a consolidação das aprendizagens visadas.

3. PROBLEMA E OBJECTIVOS

A condução pelo professor de uma actividade que promova a consolidação das aprendizagens visadas na aula, efectuando uma revisão e extensão da matéria tratada, informando os alunos de

forma sucinta, focada e significativa das dificuldades face aos objectivos, são habilidades técnicas de ensino conotadas com um ensino de sucesso em Educação Física. Assim, os objectivos do presente estudo procuram responder às seguintes questões:

- O que fazem os professores quando da finalização da lição? O que acontece neste momento da aula? Como se comportam os professores no momento de finalização da aula?
- Quais as diferenças entre estagiários e professores com experiência de ensino em relação ao momento de conclusão da aula?

Deste modo, a linha de pesquisa em que este trabalho se baseia - a análise descritiva do processo ensino/aprendizagem - permitirá conhecer os processos de ensino relativos ao momento de finalização da aula, alargando o horizonte teórico da intervenção pedagógica em Educação Física, procurando ainda recomendações e prescrições didácticas para o processo ensino/aprendizagem.

4. PROCEDIMENTOS

A amostra é constituída por 44 aulas e 22 professores de Educação Física, cada um leccionando duas aulas em sequência. Nove professores são estagiários no último ano da licenciatura em Educação Física e no primeiro ano de leccionação; os restantes 13 professores são licenciados, profissionalizados e com uma média de 10 anos de experiência de ensino.

A recolha de dados foi efectuada em ambiente real de ensino, constituindo um estudo do tipo *ex post facto* a partir de investigação anterior (Januário 1992). Assim, a partir do registo em video das aulas gravadas, foi transcrito e passado a protocolo escrito todos os episódios de conclusão da aula para maior facilidade de manuseamento dos dados.

Foi utilizado um sistema de análise multidimensional, de categorias nominais, adaptado a partir do *QDITC (The Qualitative Dimensions of Lesson Introduction, Task Presentation and Lesson Closure - Byra 1992)*. O sistema adoptado é composto por quatro dimensões de análise:

- **dimensão Presença** - respeita à presença ou inexistência do episódio de conclusão da aula -

variável nominal dicotómica; foi ainda contabilizada a respectiva duração;

- **dimensão Apreciação da aula** - o professor refere um comentário sobre as actividades realizadas; foi tratada como variável nominal com três categorias - apreciação simples, apreciação específica e não referência;
- **dimensão Diagnóstico** - informação do professor avaliando ou comentando as realizações dos alunos; foi tratada como variável nominal igualmente com três categorias - específico, genérico e não referência;
- **dimensão Extensão** - projecção das actividades e aprendizagens pelo professor; conta com duas categorias - referência e não referência.

No tratamento estatístico dos dados serão utilizadas duas provas: uma de diferença de médias para variáveis contínuas (duração da conclusão da aula), e uma prova de comparação de grupos para variáveis nominais (as restantes variáveis).

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados são apresentados por quadros, assinalando-se as frequências absoluta e relativa referentes às variáveis nominais, e a média e o desvio-padrão da variável contínua considerada.

Quadro I. Conclusão da aula - Presença

Presença	Estagiários		Experientes		
	17	94.4%	23	88.4%	40
Ausência	1	5.5%	3	11.5%	4
	18		26		

Através do *Quadro I* podemos observar que a maioria das aulas que constituem esta amostra são constituídas por episódios de conclusão da aula, parecendo cumprir os objectivos deste momento particular da lição.

A diferença entre as duas amostras não é estatisticamente significativa. No entanto, são os estagiários que mais cuidado têm em apresentar a fase de conclusão da aula. Este facto pode ser explicado pelo funcionamento administrativo do

Estágio Pedagógico, em que são estimulados a considerar no plano de aula o momento de conclusão. Aliás, a presença e qualidade deste momento constitui um dos itens de avaliação em relação à dimensão da prática docente.

Quadro II. Conclusão da aula - Duração (em segundos)

	<i>Média</i>	<i>sd</i>	<i>n</i>
Estagiários	1' 41"	70.1	17
Experientes	1' 57"	75.6	23

Como podemos verificar no *Quadro II*, são os professores mais experientes que dão mais importância quantitativa a esta função de ensino. Aliás, este resultado é coerente com a literatura sobre a gestão do tempo de aula quanto ao valor atribuído pelo professor ao tempo em informação (Piéron 1982; Januário 1992). No entanto, se bem que os professores experientes obtenham um valor superior à média geral ($x = 110.5$), esta diferença não é estatisticamente significativa.

Quadro IV. Conclusão da aula - Diagnóstico

		Estagiários		Experientes		
Especificação	Específico	3	17.6%	8	34.7%	11
	Genérico	4	23.5%	6	26%	10
Foco	Académico	5	31.2%	12	52.1%	17
	Comportamento	2	11.7%	2	8.6%	4
Grau de Individualização	Grupos	4	23.5%	10	43.4%	14
	Alunos	3	17.6%	4	17.3%	7
Não existente		10	58.8%	9	39.1%	19
		17		23		

Quadro III. Conclusão da aula - Apreciação

	Estagiários		Experientes		
Simple	7	41.1%	8	34.7%	15
Específica	3	17.6%	11	47.8%	14
Não refere	7	41.1%	4	11.5%	11
	17		23		

Do quadro anterior, relativo à apreciação das actividades efectuadas, e considerando a totalidade da amostra, os aspectos que mais ressaltam são os seguintes:

- a maior parte dos episódios de conclusão da aula (72.5%) contém a característica de apreciação da aula;
- a apreciação simples é ligeiramente superior à modalidade específica.

Quanto às diferenças entre os dois grupos considerados, existem duas categorias que diferenciam os grupos (v. *Quadro VI*):

- os estagiários fazem apreciação da aula em 58% dos casos, contra 88% dos seus colegas mais experientes;
- os estagiários apresentam um menor valor relativo de apreciação específica das actividades da aula.

Estes factos indiciam que os professores com experiência aproveitam melhor pedagogicamente este espaço de reflexão ou de comentário sobre o que se passou na aula.

Do *Quadro IV*, e considerando a totalidade da amostra, salientamos os seguintes aspectos:

- em 47.5% das aulas (19 em 40) não existe referência ao diagnóstico sobre as actividades e tarefas dos alunos;
- os professores dão mais importância à componente académica do diagnóstico do que a referência à conduta social dos alunos na aula (17 *versus* 4);
- quanto ao grau de individualização do diagnóstico apenas um terço se refere a alunos, considerados individualmente.

Não é significativa a diferença entre os dois grupos, considerados globalmente. No entanto, observa-se que os estagiários são menos específicos (mais de metade das aulas dos estagiários não refere o diagnóstico, enquanto que nos professores com experiência, a percentagem desce para 39%, e os diagnósticos específico e académico são menos valorizados).

Quadro V. Conclusão da Aula - Extensão

	Estagiários		Experientes		
Refere	10	58.8%	11	47.8%	21
Não refere	7	41.1%	12	52.1%	19
	17		23		

Da análise global do *Quadro V* constatamos que um pouco de mais de metade das aulas observadas contém referência ao carácter de extensão da aula e da sua continuidade na unidade didáctica ou em próximas aulas.

Na comparação entre os dois grupos observamos a tendência dos estagiários referirem mais vezes esse carácter. Este facto poderá ser explicado por uma maior ligação ao planeamento colectivo e das unidades didácticas evocando, por conseguinte, os aspectos de extensão e continuidade do processo ensino/aprendizagem.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os resultados da comparação entre professores estagiários e com experiência de ensino não diferenciam estes dois grupos em todas as variáveis analisadas.

O aspecto mais saliente reside na importância atribuída ao momento de conclusão da aula na característica de especificidade das informações que o professor transmite nesse espaço, nomeadamente, na apreciação específica.

Com efeito, são os professores com experiência de ensino que mais importância atribuem a tal momento, como o demonstra o tempo a ele dedicado. Estes professores são igualmente mais precisos e específicos nas informações proporcionadas, preocupam-se mais com as aprendizagens académicas, concentrando aí os seus diagnósticos e englobando o maior número possível de alunos nessa apreciação. Pelo contrário, os estagiários denotam, em geral, menor aproveitamento pedagógico do período de conclusão da aula: menos especificidade e menor capacidade de avaliação da aula, exceptuando aqui os aspectos relativos à conduta do aluno. Este último aspecto confirma os resultados aparecidos na literatura sobre as preocupações práticas dos professores (Veenman 1988). No tocante aos restantes aspectos, os resultados parecem acompanhar as tendências verificadas na literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROPHY, J. Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education*, 4:1, 1-18, 1988.
- BYRA, M. Measuring qualitative aspects of teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63:3, 83-89, 1992.
- GRIFFEY, D. & HOUSNER, L. Differences between experienced and inexperienced teachers' planning, decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62:2, 196-204, 1991.
- HELLISON, D. & TEMPLIN, T. *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign : Human Kinetics, 1991.
- JANUÁRIO, C. (1992) *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento. FMH-UTL.

JANUÁRIO, C. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra : Livraria Almedina, 1996.

PIÉRON, M. *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation et de la Culture Française, 1982.

_____. *La relation pédagogique dans l'enseignement des activités physiques. Notes de cours*. Lisboa : ISEF, 1983.

PINELAS, M.ª I. *Análise descritiva da conclusão da aula em educação física*. Monografia de Licenciatura. FMH-UTL, 1993.

ROSENSHINE, B. Vers un enseignement efficace des matières structurées: Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. CRAHAY & D. LAFONTAINE (Eds.) *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert de Landsheere*. Bruxelles: Labor, 81-96, 1986.

SANT'ANNA, F. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw Hill, 1979.

SIEDENTOP, D. *Developing teaching skills in physical education*. 2nd ed. Palo Alto: Mayfield, 1983.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial. In A. Villa Sanchez (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 39-67, 1988.

YERG, B. Research on teaching in physical education: An interactive model in operation. In M. PIÉRON & G. GRAHAM (Eds.) *Sport Pedagogy. The 1984 Olympique Scientific Congress. Proceedings*. Vol. 6. Illinois: Human Kinetics, 49-56, 1986.

Quadro VI. Experiência profissional. Variáveis nominais caracterizadoras

	Estagiários (n = 18)		Experientes (n = 26)		Z
Apreciação Específica	3	17.6%	11	47.8%	-1.98*
Apreciação. Não refere	7	41.1%	4	17.3%	1.66%*

* = p < .05



nossa próxima Revista
terá a seguinte temática:

*Ed. Física/Esporte, Lazer
e Meio Ambiente*

UM ESTUDO INTERPRETATIVO DE UMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO PERMANENTE DIRIGIDA A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 2º GRAU DE BARCELONA

Vicente Molina Neto*
Dolores Graciela Cordero Arroyo**

I. INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu do nosso interesse como professores e formadores de professores em nossos respectivos países (Brasil e México) em conhecer diretamente as modalidades de formação permanente de professores que se desenvolvem na Catalunha/Espanha. Dada a amplitude deste campo, decidimos delimitá-lo em função de nossos próprios interesses profissionais. Assim, optamos por trabalhar inicialmente com professores de 2º grau e da área de educação física.

O presente trabalho está dividido em quatro partes fundamentais. Inicialmente apresentamos uma definição do campo problemático a investigar. Na segunda parte descrevemos a metodologia utilizada na investigação. Na terceira parte apresentamos nossa análise das informações recolhidas e finalmente estabelecemos algumas conclusões que podem nos servir de guia para um estudo mais profundo do campo problemático.

É importante mencionar que no processo desta investigação obtivemos uma grande quantidade de informação, mas decidimos orientar a análise final para aqueles aspectos que consideramos mais representativos na dinâmica desta atividade de formação.

A realização de nossa investigação foi possível graças a colaboração dos professores de educação física que participaram de forma entusiástica nesta atividade de formação. Agradecemos também aos instrutores desta atividade que nos permitiram entrar nas suas aulas e nos facilitaram toda informação necessária, assim como aos participantes que nos ajudaram em nosso trabalho discutindo conosco seus pontos de vista sobre seu processo de formação permanente.

Queremos assinalar que esta investigação foi realmente uma experiência de aprendizagem, uma vez que permitiu conhecer uma realidade educativa até o momento para nós desconhecida. Finalmente consideramos que um dos aspectos mais significativos desta experiência foi o fato de ter trabalhado em equipe, já que ter nacionalidades e antecedentes acadêmicos e profissionais diferentes nos possibilitou questionar nossas suposições e preconceitos como professores, formadores e investigadores.

II. DEFINIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSORADO DESDE A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES: um Olhar Atento

As crises econômicas e culturais de nossa sociedade contemporânea tendem a estabelecer cada vez mais exigências aos sistemas educativos (Popkewitz, 1990). Estes respondem projetando reformas e transformações que pretendem adequar o sistema educativo às exigências sociais. No quadro destas reformas, o professorado se converte em uma figura chave para o alcance de novos objetivos educativos. A formação permanente do professorado parece ser a via capaz para que os professores interpretem adequadamente seu papel e respondam às novas exigências sociais.

Existe uma grande diversidade de termos para referir-se a formação de professores em exercício. Benedito, et. alli (1991) assinalam oito ter-

* Prof. da ESEF-UFRGS e bolsista do CNPq, Brasil

** Profª de Didática e Investigadora da Universidade Autônoma de Baixa Califórnia, México

mos diferentes: «... educação permanente, formação permanente, formação contínua ou continuada, formação em exercício, formação técnico-profissional, aperfeiçoamento do professorado, reciclagem e nos momentos de mudanças profundas nos sistemas educativos, reconversão.» (p.13)

Não existe uma demarcação muito precisa destes termos e portanto muitas vezes se utiliza de forma intercambiável. Neste trabalho utilizaremos o conceito de formação permanente do professorado, como «... colocar em dia cultural e cientificamente os professores e o aperfeiçoamento no ofício das atitudes do professor em qualquer nível de ensino». (Antúnez et. alli, 1987, p.28)

Neste último documento, Antúnez e colaboradores assinalam vários objetivos da formação do professorado que podem ser resumidos no seguinte: «cada professor do grupo de formação permanente há de chegar a sua maturidade e autonomia e há de desenvolver ao máximo suas possibilidades buscando a **eficácia** educativa.» (p.28)

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu) utiliza o conceito de formação em exercício, e o define como: «...as atividades de formação a que se dedicam os professores e os diretores dos centros primários e secundários depois de sua titulação profissional inicial, essencial ou exclusivamente com o objetivo de melhorar seus conhecimentos, suas competências e suas atividades profissionais e o de poder assegurar assim mais eficazmente a educação das crianças.» (OCDE, 1985, p.18)

Na América Latina, tanto no Brasil como no México, países de origem dos autores deste trabalho, esta definição também pode ser aplicada. Ainda que não exista um acordo sobre o que implica a eficácia educativa, a idéia é a mesma: elevar a qualidade da educação através da formação dos professores.

Em nossos países, estes programas enfrentam dois graves problemas. Por um lado, geralmente o planejamento destes programas de forma-

Em nossos países, estes programas enfrentam dois graves problemas. Por um lado, geralmente o planejamento destes programas de formação permanente se realiza desde instâncias administrativas, sem tomar em conta a opinião do professorado.

ção permanente se realiza desde instâncias administrativas, sem tomar em conta a opinião do professorado. Por outro lado, os estudos realizados sobre os resultados destes programas questionam as resistências do professorado às mudanças, mas não ajudam a entender o que realmente sucede durante estes processos de formação e a forma que os professores interpretam seu processo de transformação.

Ante esta situação e dado nosso interesse em conhecer a situação dos programas de formação permanente no contexto do Estado Espanhol, (especificamente no contexto catalão, devido a nossa atual residência em Barcelona), decidimos realizar uma investigação sobre a opinião dos próprios professores sobre a situação dos programas de formação permanente do professorado. A pergunta inicial de nossa investigação foi: Que sucede nos programas de formação permanente do professorado no contexto catalão?

Em uma primeira delimitação do campo problemático, decidimos trabalhar com o professorado de 2º grau, considerando que neste coletivo existia uma menor tradição em programas de formação permanente e portanto seriam mais críticos ante a oferta de formação da administração.

Nosso interesse se centrou, especificamente nos programas de formação permanente do professorado de educação física a nível de 2º grau, dado que a formação inicial e a experiência profissional de um dos investigadores se desenvolveu neste campo. Por outra parte, consideramos que os professores de educação física, comparados com os demais professores de 2º grau, são os únicos que recebem formação pedagógica inicial e por tanto supomos que têm uma atitude e percepção diferente de um programa de formação permanente.

Finalmente, outro aspecto que deu forma ao nosso campo problemático foi o fato de que a formação permanente que atualmente se desenvolve no contexto catalão está fortemente relacio-

nada com a Reforma do Sistema Educativo¹. Este tema nos inquietava particularmente, dada as contínuas discussões que a reforma motiva no interior do programa de doutorado que atualmente cursamos na Universidade de Barcelona.

Assim, nossa segunda aproximação ao campo problemático se estruturou da seguinte maneira:

Desde a perspectiva dos participantes de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau no contexto da reforma educativa, que significado tem para eles esta formação?

III. METODOLOGIA: Ajustando a Lente

1. Natureza do Estudo

O presente estudo é uma investigação qualitativa. Optamos por esta metodologia de trabalho em função de que consideramos que um estudo deste tipo nos permitiria analisar e aprofundar a perspectiva dos próprios atores (tanto participantes como instrutores) sobre seu processo de formação no mesmo contexto da atividade de formação permanente.

Este tipo de investigação denomina-se de diversas formas: etnográfico, qualitativo, estudo de casos (Merriam, 1988) interacionista simbólico (Blumer, 1962) e interpretativo (Erickson, 1989). Ainda que cada um destes enfoques apresenta características particulares, em síntese se pode dizer que todos eles sustentam que a realidade é

produto da construção social e que por tanto, esta é uma experiência dividida de interação cara a cara que se constitui em normas e princípios internalizados através de diferentes espaços de socialização.

Neste estudo trabalhamos com base na perspectiva de Erickson (1989), que assinala que a investigação qualitativa é uma «tentativa de combinar uma análise demorada de sutis detalhes de conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo no campo das mais vastas influências sociais - dentro do qual tem lugar a interação cara a cara.» (p.198). De acordo com este autor, as perguntas chaves da investigação qualitativa são: «Que está sucedendo aqui, especificamente?» «Que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam deles?» (p.208)

Este tipo de investigação é relativamente recente no campo da investigação educativa. Especificamente em educação física, Locke (1989), realiza uma revisão dos trabalhos realizados até a data nesta linha metodológica.

2. Metodologia de trabalho

2.1. Definição do campo problemático a estudar

A partir de nossa experiência como professores e formadores de professores em nossos respectivos países, e um conhecimento geral sobre os

¹ Por «Reforma Educativa se entende a um planejamento inovador dentro do sistema educativo espanhol que vem sendo experimentada durante sete anos em algumas escolas do Estado Espanhol. A «Reforma Educativa» propõe mudanças importantes no sistema educativo, tais como a modificação da estrutura do sistema mediante a reorganização das etapas educativas. Esta reorganização implica uma reforma curricular e também mudanças na função do professorado. Os planejamentos da reforma educativa se converteram na Lei Geral de Ordenação do Sistema Educativo (L.O.G.S.E) em 1990. Nesta lei se estabelece um curriculum e uma concepção pedagógica diferente da que estabelecia a antiga Lei Geral de Educação (L.G.E.) de 1970.

Um dos câmbios curriculares mais importantes consiste que até a L.O.G.S.E. existia uma programação única e obrigatória para todos alunos da Espanha.

Com a L.O.G.S.E. esta situação muda. Agora se estabelece a existência de um «Desenho Curricular Base» prescritivo para todo o Estado Espanhol, mas cada Comunidade Autônoma tem a possibilidade de elaborar em seu âmbito de competência e cada escola poderá também desenvolver seus projetos curriculares segundo suas próprias idéias educativas. Isto oferece aos professores a possibilidade de desenvolver suas próprias programações de acordo com suas possibilidades e recursos.

O Desenho Curricular Base é o primeiro nível de programação do ensino, tem um caráter prescritivo, mas é ao mesmo tempo aberto, flexível e tem a função de orientar os professores para desenvolver seu próprio projeto curricular por área e por etapa educativa. O trabalho de ordenação e seqüenciação do conteúdo se realiza de acordo com a filosofia e as características gerais da escola e se conhece como segundo nível de programação do ensino.

O segundo nível de programação do ensino permite a elaboração de um terceiro nível de programação, o qual se entende como a programação específica que um professor realiza para um grupo determinado. Este terceiro nível se organiza em unidades didáticas ou de programação.

programas de formação permanente na Catalunha, definimos um primeiro campo problemático, mesmo que este fosse se transformando a partir de nossas aproximações à prática da formação permanente do professor de educação física.

2.2. Configuração geral do estudo

Este estudo foi realizado fazendo o seguimento diário de um curso dirigido a professores de educação física de 2º grau. Este curso integrava um programa mais amplo de formação permanente organizado pelo Instituto de Ciências da Educação (I.C.E.) da Universidade de Barcelona (U.B.) em colaboração com outras instituições durante o outono de 1993. O curso tinha uma duração de 30 horas, das quais 15 horas se dedicaram ao trabalho coletivo do conteúdo do curso e 15 horas à elaboração (individual ou grupal) de um trabalho de aplicação dos conteúdos do curso.

3. Professores Colaboradores Neste Estudo

O curso foi ministrado por três instrutores simultaneamente. Dos três instrutores, dois eram licenciados em educação física e um era licenciado em geografia e história. Todos eles tinham experiência docente superior a 10 anos e trabalhavam em centros públicos de 2º grau que experimentavam a reforma educativa.

Dos 19 professores inscritos nesta atividade de formação permanente, escolhemos quatro para realizar as entrevistas. Os professores entrevistados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: sem experiência em reforma, com experiência tanto em escolas públicas como em escolas privadas e com formação diversa. Consideramos que o fato de que este curso tinha como conteúdo os esportes coletivos, mas tratava sobretudo da formação e aprofundamento da reforma educativa, que seria muito interessante conhecer o significado que davam os professores que ainda não tinham experiência com a reforma educativa a respeito dos conteúdos trabalhados durante o curso. Dos quatro entrevistados, 1 era licenciado do I.N.E.F. (Instituto Nacional de Educação Física), dois eram professores que haviam cursado a licenciatura em

educação física anos depois de haver ingressado na docência da educação física, e um era licenciado em química. Os quatro haviam trabalhado em todos os níveis de ensino, tanto em escolas públicas como privadas e tinham uma experiência entre 5 e 19 anos de trabalho.

Além destes quatro professores, entrevistamos um licenciado em educação física que não participou do curso, mas que tem 22 anos de experiência como professor de educação física. Consideramos que esta entrevista nos ajudaria a esclarecer algumas dúvidas sobre o desenvolvimento da profissionalização na educação física durante os últimos anos.

4. Buscando as Informações

4.1. Negociação de entrada

A negociação da nossa participação no curso se realizou, no primeiro momento, com o coordenador do programa de formação permanente por parte do I.C.E. da U.B. O coordenador se encarregou de falar com os instrutores do curso, que não colocaram nenhuma objeção a nossa presença no curso.

4.2. Observações

Realizamos observações durante os cinco dias de sessões do curso. Nos três primeiros dias realizamos observações livres para conhecer a dinâmica do curso e nos dois últimos dias realizamos observações focalizadas, uma vez que identificamos os aspectos que eram de maior interesse para o nosso trabalho. Diariamente realizamos um registro das observações e um diário de trabalho, os quais discutíamos entre nós antes da seguinte sessão de observação.

4.3. Entrevistas

A partir dos registros de observação, estabelecemos as perguntas das entrevistas por realizar, tanto com os participantes como com os instrutores do curso. Decidimos realizar uma entrevista semi-estruturada com o fim de ter um guia geral para a entrevista, mas também certa flexibilidade para que nossos colaboradores estabelecessem questões que julgassem mais relevantes.

Realizamos cinco entrevistas com aproximadamente uma hora de duração e mais duas com duração superior aos 90 minutos. Entrevistamos o coordenador do programa de formação permanente do professorado, os instrutores do curso e a quatro participantes do mesmo. As entrevistas dos participantes do curso foram realizadas de forma individual e as demais foram realizadas por ambos investigadores.

Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores entrevistados e transcritas posteriormente. Nos comprometemos com nossos colaboradores que as entrevistas teriam caráter anônimo, razão pela qual na análise da informação, os nomes originais foram substituídos, indicando-se somente o tipo de centro em que trabalham e suas experiências a fim de contextualizar suas intervenções.

5. Análise e Interpretação da Informação

O processo de análise da informação começou no mesmo momento em que iniciamos a negociação de entrada e iniciamos nossa participação no curso. Antes de cada sessão, nos reuníamos para analisar o trabalho do dia anterior. Estas análises diárias reorientavam nossas observações e perguntas para os colaboradores. O trabalho de análise final se realizou quando reunimos as transcrições das entrevistas e os registros de observação das cinco sessões do curso. Para analisar a informação seguimos as sugestões de Merriam (1988) e Taylor (1984). Os registros foram codificados e identificamos algumas das primeiras categorias de análise. Daí surgiram, posteriormente, os conceitos básicos do estudo.

6. Validade Interpretativa

Uma vez realizada esta análise, solicitamos a nossos colaboradores que procedessem uma leitura do documento final e nos ajudassem novamente a analisar nossas interpretações. Este exercício analítico serviu para trabalhar o nível de validade interpretativa do estudo (Maxwell, 1992).

IV. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO: Revelando Olhares

Objetivos do Curso

Os instrutores deste curso «Os esportes coletivos no ensino de 2º grau» estabeleceram seis objetivos a cumprir durante esta atividade formativa. Os cinco primeiros objetivos tinham relação direta com a aprendizagem da programação do segundo e terceiro nível de programação de ensino, e o sexto objetivo fazia referência ao manejo didático dos esportes coletivos na educação secundária.

De acordo com os instrutores, o planejamento do curso se efetivou a partir de duas idéias fundamentais:

- 1 - A necessidade de que o professor de educação física contasse com uma «ferramenta» de trabalho para poder elaborar o 2º nível de programação do ensino: para orientar os professores, os instrutores exemplificaram este nível de programação a partir de sua experiência, de sua própria programação do 2º nível de programação do ensino que haviam trabalhado anteriormente na sua escola.
- 2 - A idéia de que os esportes coletivos, por serem mais atraentes aos estudantes de 2º grau, seriam por esta razão, um conteúdo mais significativo para o professorado assistente ao curso. Por este motivo, os instrutores realizaram durante esta atividade formativa, uma adaptação didática do esporte coletivo como conteúdo da educação física em segundo grau.

Estas idéias são sintetizadas por um dos instrutores do curso da seguinte forma:

«Por outro lado, de alguma maneira a intenção principal do curso era dar pautas necessárias a todo o professorado que frequentava o curso, aos alunos neste caso; quisemos dar as bases para o projeto de um segundo nível de programação de ensino que é o mais difícil de realizar neste momento e evidentemente da amostra que está na Catalunha somente há dois, o nosso que fizemos o ano passado e outro que acabou faz pouco que esta em (...) uma cidade pequena perto de Barcelona. Em toda a Catalunha, de 72 centros de reforma, somente há dois níveis de programação

de ensino realizados. Então o planejamento era bom, as pautas a considerar para que isto se conheça, se tenha uns critérios gerais para poder montar um segundo nível de programação e além disso pensando nos esportes coletivos que são realmente os esportes que mais se praticam nas escolas, talvez pelo que dizia Arturo por que se vê pela televisão, por que há basquete, por que tem handebol, futebol, e são os esportes que mais atraem os alunos, não?»

Os instrutores valorizam de forma muito positiva o fato de haver podido apresentar aos participantes um exemplo concreto que surgiu de sua própria prática. Neste caso, a proposta de formação para os professores não se construiu a partir de uma teoria, mas sim de uma experiência concreta de planificação de 2º e 3º nível de programação de ensino.

Dimensões da Formação

Em nossa análise do curso identificamos duas dimensões na formação do professorado de educação física, as quais estão muito relacionadas, mas têm características específicas: a dimensão técnica e a dimensão política da formação permanente.

Entendemos por dimensão técnica da formação aquelas indicações e sugestões que eram feitas ao professorado para o manejo e seqüenciação de objetivos, conteúdos, estratégias de aprendizagem e de avaliação, são todos aqueles «conselhos metodológicos» que facilitam a tarefa da programação de ensino. Por outra parte, a dimensão política da formação são todas aquelas experiências que os instrutores transmitiam ao professorado sobre os problemas que enfrentaram a nível da escola para o desenvolvimento do seu trabalho.

Dimensão Técnica da Formação

Em primeiro lugar, analisaremos a dimensão técnica da formação desenvolvida durante este curso.

Os participantes do curso indicaram que seu interesse principal ao participar era conhecer os conceitos e a terminologia da reforma, assim como os aspectos práticos da programação dos conteúdos da reforma. Nenhum manifestou ter interesse por

conhecer a filosofia da reforma, ou seus fundamentos teóricos, mas sim aqueles aspectos práticos que influiriam diretamente em seu trabalho.

Gustavo, professor de uma escola privada e com 17 anos de experiência, esperava conhecer:

«O aspecto prático da programação da educação física, isto é, realmente como se estrutura uma programação de cara a reforma no segundo nível de programação, não? Era o que eu esperava, por que os cursos que eu havia feito até agora eram muito teóricos, então me faltava realmente ver que se havia feito, como se podia realizar de forma prática, não? Que é o que eu até agora não fiz, nem tinha visto ainda.»

Os participantes consideraram que o conteúdo que foi trabalhado no curso não era de uma complexidade maior ao estudado durante a licenciatura, mas valorizaram o fato de que puderam revisar uma experiência concreta de trabalho.

Ana, professora de escola pública, com seis anos de experiência considera que:

«... a reforma peca um pouco por sua utopia. Mas quando vives a realidade de uma escola, é positivo e é válido, eles [os instrutores] de fato tiveram... ou seja o melhor do trabalho que apresentaram é que foi uma realidade, ou seja que foi um trabalho de todo um ano, e que foi aplicado e foi válido...»

Neste curso, os participantes utilizaram um exemplo concreto de programação e como isto se constitui em uma nova «ferramenta» de trabalho docente, um tipo de saber prático legitimado pela reforma educativa.

Nenhum dos participantes entrevistados teve que realizar esta programação dado que a Reforma ainda não foi aplicada em suas escolas. Desde sua situação atual, a certa distância da reforma, estes professores consideram que o desenvolvimento do 2º nível e 3º nível de programação requerem maior tempo e uma equipe de trabalho.

Mas de acordo com Ana a realização desta programação não só apresenta problemas relativos às condições de trabalho dos professores de educação física. Também encontra maior dificuldade na possibilidade de elaborar uma síntese

entre a sua prática diária (seu 3º nível de programação de ensino particular) e o 1º nível prescrito pela reforma. Ana afirma que:

«...o mais difícil é passar do 3º para o 2º. Não do 2º para o 3º, porque isto é um problema que existe na reforma, que é uma casa que começa pelo telhado. Começa por objetivos gerais e se esquece da realidade que é o que chega ao final. A realidade dos teus alunos, da tua escola, das tuas possibilidades de material, de instalações. Por isso te digo isto do 3º para o 2º.»

Isto parece sugerir que a construção do 2º nível de programação representa fazer uma abstração da realidade cotidiana em direção a um nível de programação intermediária que responda aos requerimentos do 1º nível estabelecido pela reforma educativa. Desde nossa perspectiva, pode-se dizer que este nível intermediário é um trabalho analítico-sintético entre a teoria estabelecida pela reforma educativa e a prática concreta, definida atualmente como «3º nível de programação».

Dimensão Política da Formação

Além das indicações de carácter técnico, durante o curso se observou que os instrutores faziam frequentemente menções sobre a situação da disciplina de educação física no contexto da escola e da reforma educativa.

De acordo com os instrutores e professores entrevistados, a educação física é caracterizada como uma «Maria» e uma «Maria» é definida no contexto escolar como uma disciplina de fácil aprovação.

Fernando, um professor de educação física com mais de 20 anos de experiência, afirmou que esta idéia já existia desde sua época como estudante. Anteriormente as «três marias» estavam integradas pelas seguintes disciplinas: formação do espírito nacional, religião e educação física. Manuel um dos instrutores do curso, assinalou que as «três marias» eram: música, religião e educação física. Se vê que a configuração das «três marias» se modificou, mas a disciplina de educação física segue estando presente nesta classificação das disciplinas.

² Disciplina cujos conteúdos se assemelham ao desenho técnico.

Por outro lado, o fato de ser considerada como «uma maria» implica que a educação física é uma disciplina «de segunda», uma disciplina pouco importante onde os alunos simplesmente «... saem para brincar, para fazer exercício, e não aprendem nada...». Esta concepção desvaloriza conseqüentemente o profissional que a trabalha uma vez que se pensa que isto «...qualquer um poderia fazer.»

Esta disciplina e os profissionais que trabalham com ela foi fortemente marcada por seus antecedentes históricos (Puig, 1980). Todos os colaboradores entrevistados ressaltaram a influência que esta situação teve em sua prática profissional.

Ana sublinha esta situação com relação ao coletivo de professores de sua escola:

«Na minha escola e em todas, não é, de início já não se chama educação física, a chamam de «a ginástica». Então é uma luta contínua, não só com os alunos, que já é uma guerra, senão com os professores porque te dizem «a ginástica», «a de ginástica», então tu lhes diz, se é o de «Mate» lhe dizes «o das multiplicações», se é o de eletricidade lhe dizes «o das tomadas» e se é o de delineação² lhe dizes «o dos desenhos». Então pouco a pouco vão se dando conta que o termo ginástica não é adequado, porque igualmente tu poderias dizer, « Escuta, o das tomadas», então é uma guerra, um pouco. De fato a educação física sempre foi a Maria das disciplinas, coisa que a mim me parece muito bem, que uma disciplina seja de fácil aprovação, porque parece ser que quanto melhor professor és, quanto mais reprovos. Ou seja porque seja uma Maria eu não tenho nenhum problema, porque creio que se uma disciplina pode ser fácil e é bom que seja de fácil aprovação. Aí estou de acordo, agora que não se valorize, valore, perdão, pois que fora os aspectos físicos há outros aspectos sobretudo afetivos a trabalhar e que isto não se tenha em conta e que pensem que a educação física é a bola, pois isto dói.»

Inácio, professor de uma escola privada com 19 anos de experiência também descreve o status do professor de educação física no contexto do coletivo de professores da escola. Para ele, os professores:

«...entendem que a disciplina se reduz em dar a bola aos rapazes e que joguem futebol, entendem que... por regra geral

os professores de educação física somos os tontos do filme, ou seja há um ditado que diz que o que... o... ou seja, dentro das carreiras profissionais, dentro das carreiras, o que menos capacitação tem faz magistério e o mais tonto faz INEF. Isto é um ditado que se diz, não? De que das carreiras, mais tonta que a do magistério é a do INEF e evidentemente em função disto nos valorizam muito pouco, ou seja, se entende que... primeiro que estamos no pátio tomando sol todo o dia, que passamos bem com os alunos, que lhes damos a bola e que o nosso... ganhamos um salário que não merecemos, para nós o salário é um presente, entendes? Essa é a mentalidade de 90% do professorado da escola. E que fugimos das reuniões, que procuramos não assistir as reuniões e coisas assim, pois eles não entendem que estamos trabalhando em 1º grau, em 2º grau, no curso técnico e que temos infinidade de reuniões e de... e de... se tivéssemos que ir a tudo, teríamos que nos repartir, ou seja teríamos que nos cortar em pedaços, não? Impossível, isto é impossível e fora isto já te digo, a mentalidade do professorado... homem, o professorado que vai entrando novo, a gente jovem, já vê de outra forma a educação física e o professorado de educação física. Hoje em dia muita gente... há gente que ainda aqui, mestres ... dos antigos que ainda digamos não sabem o que é o INEF. Ou não sabem que uma licenciatura de educação física é 5 anos, lhes dizes e uma licenciatura de educação física, 5 anos? Jogando bola 5 anos? O pessoal ainda pensa, eh? Que estamos 5 anos ali jogando bola».

Nossos colaboradores afirmaram em repetidas ocasiões a ignorância que muitos professores de 2º grau de diversas áreas têm sobre o desenvolvimento profissional que os professores de educação física alcançaram nos últimos anos a partir da criação dos INEF.

De acordo com Fernando, professor de escola pública com mais de 20 anos de experiência, as mudanças mais significativas nos últimos anos neste campo foi o reconhecimento da educação física como titulação a nível de licenciatura e os concursos públicos. Para Fernando:

«... A partir deste momento os professores de educação física se situam exatamente ao mesmo nível do professorado, são os grande marcos nesta última época, é dizer, que se reconheça a titulação como licenciatura e que esta licenciatura comporte em poucos anos que o professorado de educação física de 2º grau seja exatamente igual ao resto do professorado... [...]... Em 1985 se promove os primeiros concursos públicos, a partir de então a situação da educação física se normaliza em grande medida».

Os instrutores do curso «Os esportes coletivos no ensino de 2º grau» tratando do tema desenvolvimento profissional dos professores de educação física apresentaram aos participantes suas possibilidades para elevar seu status profissional no contexto da reforma educativa. Na nossa perspectiva, os objetivos dos instrutores do curso não eram questionar a reforma, senão demonstrar aos participantes os aspectos da mesma que permitem uma mudança no espaço político do professor de educação física na escola.

A partir de nossa análise dos registros de observação e das entrevistas realizadas, identificamos os seguintes aspectos que estabelecem uma mudança para a educação física no contexto da reforma educativa. Se considera uma área comum e por tanto obrigatória; como o resto das disciplinas têm um primeiro nível de programação de ensino, ou «ponto de partida», como as demais disciplinas se estabelecem três tipos de conteúdos; se conta com condições mínimas de trabalho; os professores de educação física têm os mesmos direitos e obrigações que o coletivo de professores; se trabalha com um menor número de alunos e como as demais disciplinas conta com a possibilidade de desenvolver créditos variáveis na área.

A Reforma parece ser um momento que permite, de acordo com Fernando, «acaba de redondear» uma definição profissional do licenciado em educação física em 2º grau e por tanto lhe dá maiores elementos para esta ação política: A LOGSE virá legalizar esta situação. Fernando opina que:

«Bom, com a LOGSE que ocorre? Bom, com a LOGSE a educação física passa a ser já de forma definitiva, não? E já é inquestionável uma disciplina mais, com todas as conseqüências e aqui sim ninguém mais duvida, já ninguém duvida».

porque sim melhoramos, uma disciplina obrigatória da parte comum, das obrigatórias comuns, com um mínimo de... de... de... o equivalente, porque agora claro, na reforma não podemos falar de horas semanais, pois assim falamos de créditos, mas vem a ser equivalente a um mínimo de duas horas semanais, mais a possibilidade de créditos variáveis que se podem planejar, que isto já depende da organização interna da escola, etc., etc., não? Mas de fato anteriormente a LOGSE já estava, o que passa é que com a LOGSE, digamos que é definitivo porque já a educação física até a LOGSE praticamente ia sempre separada, era como uma coisa acrescentada ao sistema, mas bom, os primeiros concursos públicos também foram realizados separados, os segundos, a convocação era única para todas as matérias e agora com a LOGSE, evidentemente a educação física aparece em todos os decretos, todas as ordens, já estamos digamos neste sentido perfeitos. Há outros aspectos que não estamos tão bem ainda, mas neste de todo...»

Neste contexto aparentemente favorável para a prática da educação física, nos parece que este curso propõe aos participantes uma estratégia de «adaptação» à reforma do sistema educativo. Esta adaptação implica uma ação política em que os professores de educação física demonstrarão sua força expondo no coletivo de professores da escola seus conhecimentos pedagógicos. Em outras palavras esta «adaptação» significa entre outras coisas, a elaboração de uma «ferramenta» técnica, ou seja o segundo nível de programação do ensino. Instrumento que adquire um caráter diferente a tal ponto que se converte em uma «ferramenta» para mediar suas relações com o contexto sócio-cultural.

V. CONCLUSÕES

O quadro nº 1 ilustra o desenvolvimento da nossa análise da informação obtida. Na análise da dinâmica do curso identificamos duas dimensões importantes da formação do professorado. Por um lado, a dimensão técnica, isto é, a formação mais estritamente relacionada com a metodologia para realizar a programação e a dimensão política da formação do professorado, onde é analisado o status da disciplina de educação física no interior da escola e as possibilidades de desenvolvimento do professorado em virtude dos espaços de trabalho favorecidos pela reforma educativa.

Os professores participantes consideraram satisfeitas suas expectativas sobre o curso, uma vez que puderam ver um exemplo concreto de programação de

acordo com a reforma educativa. Através deste exemplo, os participantes do curso deram sentido a uma dimensão mais política da formação. No curso foram apresentadas e discutidas as vantagens da reforma educativa para o coletivo dos professores de educação física da seguinte maneira: Definiu-se a elaboração da planificação didática da área pelos professores de educação física como uma ferramenta de negociação no interior do centro, ou seja, um instrumento que favorecerá a elevação do status do professorado. Desta forma será reconhecida no professor de educação física sua formação inicial no campo pedagógico e didático, terá autoridade para discutir os problemas de conteúdo da educação física, discutir seus critérios de avaliação ante o coletivo de professores da escola, opinar como qualquer outro professor, sobre a problemática educativa da escola, etc.

Consideramos que a partir deste sentido ou dimensão política da formação permanente do professorado (analisada a partir do caso dos professores de educação física) poderia discutir-se em relação às definições que apontamos acima (ver supra p.2) sobre os fins da formação permanente. Desde nossa perspectiva, tanto Antúnez et. alli (1987) como a OCDE (1985) deixam fora este sentido político da formação. Da nossa perspectiva entendemos por professor eficaz também aquele que

realiza uma análise sobre seu desenvolvimento profissional pessoal e participa de forma comprometida no desenvolvimento do coletivo profissional a que pertence.

Não pretendemos que esta análise, nesta investigação, seja generalizada a outras atividades de formação permanente do professorado de educação física. Em cada uma delas existirá uma dinâmica diferente que oriente o sentido da formação tanto para instrutores como para participantes. Tampouco supomos que o fato de programar, em todas as escolas, o 2º e o 3º nível de programação, incrementará direta e notadamente o status dos professores de educação física. As conclusões deste trabalho se estabelecem como possíveis hipóteses de trabalho a serem desenvolvidas por investigadores interessados em aprofundar o estudo sobre o complexo campo da profissionalização do professorado de educação física em contextos nacionais e internacionais.

Esta idéia de mudanças necessárias em educação física não só é discutida a nível local. Também encontramos propostas neste sentido em autores que trabalham em nossos países de origem (Coletivo de Autores, 1992) que assinalam que a formação e o trabalho do professorado de educação física não pode estar isolado do contexto sócio-cultural onde se realiza sua prática.

De acordo com Kunz (1991) em educação física, «...não é suficiente preocupar-se somente com mudanças nos conteúdos ou nas formas e métodos de transmissão dos mesmos; é necessário, isto sim, uma mudança total na própria concepção da Educação Física e do seu processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que ela não pode ser visualizada como uma atividade ou disciplina isolada do Contexto da Educação nacional e muito menos do Contexto Social onde ela se realiza.» (p.182)

VI. BIBLIOGRAFIA

ANTÚNEZ, S., *et al.* (1987). *L'Avaluació de plans de formació permanent del professorat*. Barcelona : Instituto de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.

BENEDITO, V. *et al.* (1991). «El professorat de primària i secundària a Catalunya: necessitats i perspectives en la seva formació permanent». Instituto de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona.

BLUMER, H. (1962). Society as symbolic interaction. En A. M. Rose (ed.). *Human behaviour and social processes*. (pp. 179-192). London : Routledge and Kegan Paul.

COLETIVO DE AUTORES. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-301). Barcelona : Paidós.

IMBERNON, F. (1992). Reflexiones sobre la educación física y la reforma educativa. *Apuntes: Educación Física i Sports*. 30, 69-70.

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ, Departament d'Ensenyament, Escola del Treball de Barcelona y Diputació de Barcelona. (1993). «Tardor '93. Activitats de formació per al professorat d'ensenyament secundari».

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ - U. de B. (s/f). «Els esports col·lectius a l'E.S.O.» [Documento de apoyo al cursillo del mismo nombre]

KANPOL, B. (1988). Teacher work tasks as forms of resistance and accommodation to structural factors of schooling. *Urban education*. 23, n.2, 173-187.

KUNZ, E. (1991). *Educação física, ensino & mudanças*. Ijuí : Unijuí.

LOCKE, L. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*. 60, 1, 1-20

MAXWELL, J. (1992). Qualitative research. *Harvard Educational Review*. 62, n.13, 279-300.

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco : Jossey Bass.

OCDE-CERI. (1985). *La formación de los profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid : Nárcea.

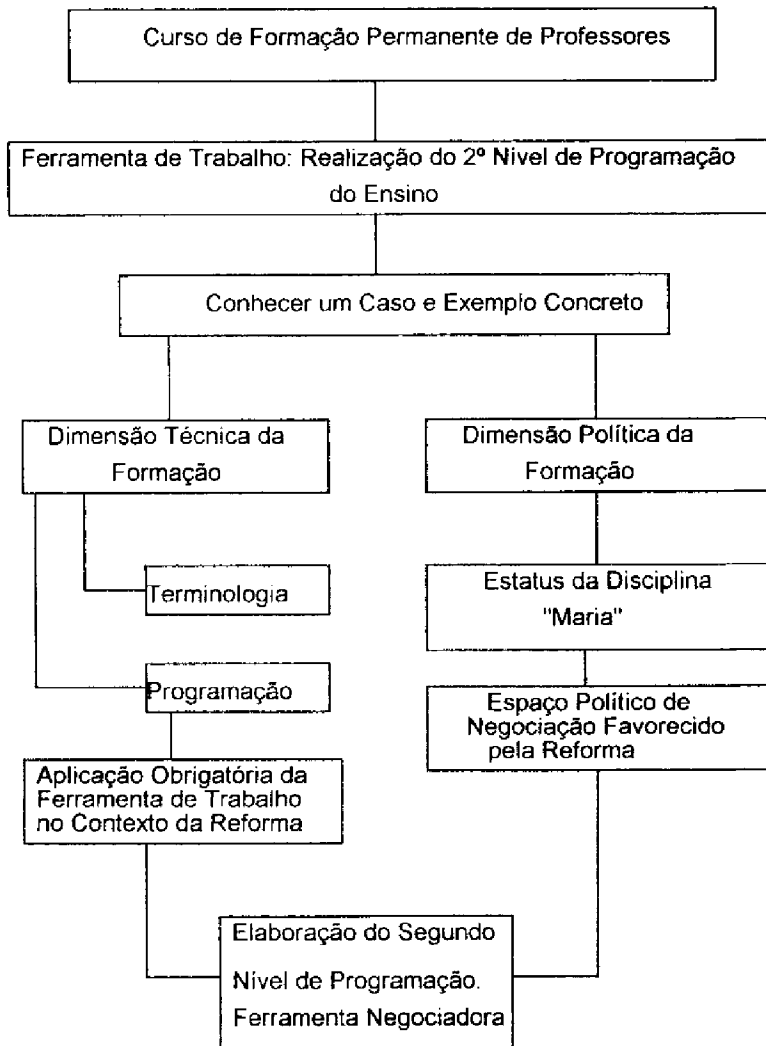
ORTEGA, E. (1980). Formación del profesorado (período correspondiente a 1919-1936). *Apuntes de Medicina Deportiva*. 17, n.65, 39-42.

POPKEWITZ, T. (1990). Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político. *Revista de Educación*. número extraordinario, 267-306

PUIG, N. (1980). Propositiones metodológicas para el análisis de la formación del profesorado de

educación física y de su «status» profesional en España de 1939 a la actualidad. *Apuntes de Medicina Deportiva*. 17, no. 66, 85-90.

TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires : Paidós.



Quadro 1. - Modelo conceitual de análise da formação do profesorado de educação física no contexto da Reforma Educativa.

PALAVRAS CHAVES: Biomecânica, Livros Didáticos, Epistemologia da Educação Física.

RESUMO: O objetivo do presente artigo é facilitar um primeiro diálogo entre Biomecânica e Educação Física, apontando obstáculos teóricos que dificultam a aproximação entre as duas áreas. Para tal, foi realizada uma análise dos livros didáticos de Biomecânica, encontrando descontextualizações acerca do seu objeto, falta de aproximações a abordagens que privilegiem a Educação Física, formulações essencialmente matemáticas e de caráter desportivista. Discutiram-se ao longo das constatações, possibilidades para a superação de tais características. Como conclusão, percebeu-se a necessidade de uma reorientação da abordagem dos livros didáticos no intuito de orientar a Biomecânica para o engajamento da construção de um paradigma alternativo em Educação Física.

BIOMECÂNICA: da fragmentação epistemológica à necessidade de um referencial teórico

Uma questão que tem afligido nossa área e gerado debates em sua volta é a fragmentação do conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte. Seja devido à especificidade de cada corpo de conhecimento, à busca de cientificidade, ou ainda à dificuldade de concretização de síntese ou interdisciplinariedade, muitas são as críticas no sentido de que, cada vez mais, tais corpos se afastam, em contra-diálogo, buscando abrigo em suas áreas mães (SOBRAL, 1992; BRACHT, 1993; KOKOBUN, 1995; KUNZ, 1996).

Um caso que nos parece refletir o conteúdo dessas críticas é o da Biomecânica. Apesar desta

ter sido implementada em nosso país por volta dos anos 70, é mais recentemente, na década de 90, que podemos perceber o seu processo de consolidação, seja pela sua inclusão nos cursos de graduação, pelo aparecimento da pós-graduação, pelo aumento das pesquisas ou pela própria fundação da Sociedade Brasileira de Biomecânica (NASSER, 1995). Ao mesmo tempo que parece estar em plena evolução, permanecem contradições, à medida que, muitas vezes, ao aproximar-se da discussão dentro de sua ciência mãe (física¹), destina sua produção às diversas especialidades (medicina, engenharia, física, informática) em detrimento da produção de conhecimento no âmbito da Educação Física², limitando sua abordagem para o cotidiano desta última.

A problemática da produção do conhecimento suplanta o seu próprio campo, estabelecendo rela-

* Texto elaborado a partir da memória de licenciatura de Rejane V. C. da Silva (1996) intitulada "Descontextualização entre teoria e prática na Educação Física: o caso da Biomecânica", UERJ/Rio de Janeiro, e do capítulo didático de Hajime T. Nozaki (1996) "Biomecânica e Educação Física", pertencente ao livro "Uma introdução à Educação Física", em caráter de editoração.

** Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*** Licenciado em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹ Neste texto utilizaremos os termos física, física mecânica, física clássica, física newtoniana e física de corpos rígidos ou inanimados como sinônimos, provenientes do conhecimento científico sistematizado por Isaac Newton, no que diz respeito ao estudo físico dos corpos rígidos.

² O conceito de produção de conhecimento em Educação Física aqui utilizado é aquele que respalda a prática pedagógica do professor, sendo também elemento pedagógico. Assim, por mais que a fabricação de um equipamento esportivo possa ajudar a aula de Educação Física, não estamos considerando o conhecimento envolvido para tal ação como sendo pedagógico, por fim ligado ao conhecimento em Educação Física.

ções com a formação de professores em Educação Física. No caso da disciplina Biomecânica, esta não consegue se fazer compreender no que diz respeito ao aspecto de sua pertinência para os futuros professores. A leitura dos livros didáticos se torna difícil, à medida que estes possuem uma abordagem que por vezes dificulta não só o entendimento do conteúdo mas, principalmente, a percepção da necessidade, ou significado, de sua aquisição. Mais do que isso, produz orientação voltada à determinada visão de Educação Física, Ciência e de Mundo. Portanto, existe a necessidade de construção de um referencial de Biomecânica que passe, não só pela questão da contextualização dos conteúdos, mas necessariamente pela sua reorientação no que se refere aos aspectos paradigmáticos da Educação Física.

Este artigo teve como objetivo abrir caminhos para um primeiro diálogo, apontando barreiras que dificultam a aproximação da Biomecânica à Educação Física, no intuito da superação da fragmentação do conhecimento existente. Para tal, apontará descontextualizações existentes nos livros-texto de Biomecânica, evidenciando seu caráter de deslocamento epistemológico, e tentando estabelecer possíveis alternativas para a produção de textos didáticos nesta área.

ANALISANDO E DIALOGANDO COM OS LIVROS DE BIOMECÂNICA

Promovemos uma análise dos livros didáticos de Biomecânica mais comumente utilizados na graduação, que para nós seriam os de Fracarolli (1981), Hay (1981), Hay, Reid (1985), Wirhed (1986), Settineri (1988) e Hall (1993). Analisamos principalmente os conteúdos de Biomecânica pertinentes a esta literatura, geralmente concentrados em capítulos de Cinemática, Cinética e Biomecânica dos Esportes.

A tônica que acompanhou nossa análise foi a percepção do transporte da abordagem da física clássica para os livros de Biomecânica, o que fortifica o argumento de deslocamento à ciência mãe anteriormente descrito. Nesse ponto, tal consequência parece estar respaldada pelo comprometimento da Biomecânica com a física, uma vez que aquela

"...é uma disciplina, entre as ciências derivadas das ciências naturais, que se

ocupa com análises físicas do movimento do corpo humano. Estes movimentos são estudados através de leis e padrões mecânicos em função das características do sistema biológico humano, incluindo conhecimento anatómicos e fisiológicos" (AMADIO, p.1, 1989).

Seguindo esta conceituação elaborada por Amadio (*ibid.*), podemos visualizar que, apesar da física mecânica ter sido elaborada a partir de corpos inanimados, a Biomecânica utiliza seus conceitos a partir da perspectiva de solução de questões do sistema biológico humano, questões essas que devem permear a existência do movimento, na nossa opinião, sempre ligadas ao aspecto pedagógico.

No entanto, os livros didáticos parecem não acompanhar este pensamento, não elegendo necessariamente o movimento humano como objeto da Biomecânica. Em muitas passagens, talvez no intuito de fixar os conceitos físicos, percebe-se que o objeto tratado para a explicação e análises conceituais é o corpo inanimado. São vários os momentos em que encontramos explicações e exercícios em torno do objeto, não da Biomecânica, mas sim da física clássica.

A exemplo dessa constatação podemos citar a explicação do conceito de fricção elaborada em Hay e Reid (*op.cit.*), a partir do modelo de um bloco de madeira, com sola de sapato colada em seu fundo, que é colocado sobre uma mesa e puxado por peso ligado a ele através de um fio, com sistema de roldana. Tendo em vista o fato que a caixa se deslocaria dependendo do peso adicionado, tal sistema tenta chegar ao conceito de limite de fricção. Contudo, não elabora relação deste conceito com o movimento humano, que pode ser percebido, por exemplo, na importância de calçado ou piso apropriado para as aulas de Educação Física. Já Hall (*op.cit.*) oferece um modelo para explicação da relação da velocidade linear e angular baseado em três bolinhas posicionadas em cima de uma mesa que são batidas por um bastão de madeira. Embora este exemplo ilustre sua formulação teórica, outros muitos exemplos envolvendo lançamentos de projéteis (bola, pedra...), ou ainda fundamentos esportivos tais como o saque do voleibol, o chute do futebol ou a cortada do tênis de mesa também poderiam compor tal ilustração. Nesses exemplos, a compreensão da importância de um maior raio para o movimento angular, refletido na

extensão das articulações do membro (superior ou inferior)³ que executa a projeção, pode vir a contribuir para o ensino daquelas técnicas no âmbito da Educação Física.

Assim, a preocupação de fixação de conceitos mecânicos acaba por fazer os autores proporem exercícios de física clássica tais como de representar as forças que atuam sobre um revólver no momento em que ele é disparado, encontrar o centro de gravidade de um mapa (HAY, REID, *op.cit.*), ou identificar o deslocamento angular do ponteiro dos segundos do relógio (HALL, *op.cit.*). Essa estratégia, ainda que sob o argumento de suprir deficiências conceituais da física provenientes do 2º grau, direciona a discussão para a mecânica, esquecendo-se que, no caso da Educação Física, seus conceitos deveriam estar sendo cobrados sob outra perspectiva.

É bastante conceitual que, uma vez que a física newtoniana mostra-se bastante consolidada como conteúdo epistemológico, os autores acabem por circundar seus limites. No entanto, tal postura traz conseqüências tais como o descomprometimento com a questão da validade de sua discussão, assim como o transporte de modelos inviáveis para o estudo do corpo humano.

Seguindo a esteira dessa última afirmação, podemos constatar discussões que não evidenciam a sua importância no âmbito da Educação Física, como aquelas relacionadas ao estudo do tipo de alavancas. No caso de Hall (*ibid.*), tal estudo é apresentado a partir de formulações em torno de objetos tais como tesouras, alicates, pés-de-cabra, carrinho de mão, chave de roda, quebrador de nozes, remo de barco e pá. No tipo particular da alavanca interresistente, não oferece nenhum exemplo dela no corpo humano e, apesar de apresentar as vantagens mecânicas de cada alavanca, não estabelece relações dessas vantagens com o movimento humano. Sendo assim, torna difícil a compreensão, não dos conceitos físicos tratados, mas do significado da abordagem de tal conteúdo

para a construção do conhecimento em Educação Física, uma vez que parece não oferecer pistas para a sua utilização.

Em outro momento, Hay (*op.cit.*) formula os conceitos de equilíbrio neutro, estável e instável a partir de situações que envolvem uma bola situada em planos retilíneo, côncavo e convexo. Transporta tais classificações para o movimento humano oferecendo alguns exemplos. Contudo, este transporte não responde a todas as situações de equilíbrio do corpo humano. Por exemplo, se tomarmos para análise uma pessoa em bipedestação com os pés unidos, podemos entendê-la, por tal modelo, que esta possui um equilíbrio instável, passando para o equilíbrio estável à medida que aumenta sua base de sustentação. Entretanto, em que momento isso ocorre? Esse transporte do modelo da

física mecânica, assim como outros encontrados, nos parece inviável para o estudo do movimento do corpo humano. Assim, é necessário rever a enfoque do corpo rígido como objeto da Biomecânica.

Aliás, a eleição do corpo inanimado

para as formulações teóricas acontece não apenas de forma tão explícita, mas também de uma outra forma que poderíamos chamar de mais sutil, que envolve inclusive situações pertinentes à Educação Física. Por exemplo, na discussão de projéteis, não é raro encontrarmos a definição destes enquanto corpos que são lançados ao ar, podendo ser tanto inanimados (bolas, lanças, implementos de uma forma geral), quanto animados (neste caso, o homem).

Não queremos negar a validade dessa conceituação. A ressalva, na verdade, está na perspectiva de tomar os dois tipos de projéteis enquanto objetos da Biomecânica. Então, tanto os fatores condicionantes, como as velocidades envolvidas e os fatores de interferência deveriam ser discutidos na projeção humana, ou seja, nos saltos, mergulhos ou fases de vôo (no caso da corrida), entre outros, assim como particularidades que só

³ Nestes casos o membro superior é caracterizado pelo sistema braço, antebraço e mão, enquanto o membro inferior pelo sistema coxa, perna e pé.

o corpo humano pode realizar, tais como diminuição do momento de inércia ao longo da projeção (nos giros em torno dos eixos do movimento), ou o posicionamento do corpo em relação ao centro de gravidade no momento da aterrissagem. Na projeção dos corpos inanimados, a prioridade, mais do que analisá-los, deveria estar em aprofundar os movimentos corporais que a geraram. Assim, é necessário discutir que padrões de movimentos distintos, tais como o arremesso (padrão linear de movimento) e o lançamento (padrão angular), proporcionam ganho de velocidade ou precisão ao implemento, ou ainda diminuem a resistência a ser vencida.

A perspectiva de discutir os efeitos físicos nos corpos inanimados, em detrimento da abordagem das estratégias biomecânicas necessárias para suas consecuições, se mostra presente em outros vários pontos. No tópico, por exemplo, de mecânica dos fluidos⁴, o efeito magnus é descrito por Hay e Reid (*op.cit.*) como sendo o efeito rotatório impresso em um corpo que, juntamente com o deslocamento linear, seria responsável pela mudança de direção do movimento, no sentido de elaborar uma curva. Como exemplo, citam com muita propriedade os lançamentos em curvas do beisebol e as faltas cobradas no futebol. Todos que acompanhamos um pouco o futebol sabemos a fidedignidade da afirmação de que a rotação dada à bola no momento da falta é imprescindível para que a trajetória daquela seja curvilínea, o que ocasiona o desvio da barreira adversária e da ação do goleiro. Entretanto, o importante é saber o que fazer, ou seja, como proporcionar a rotação desejada. No caso do futebol, tais rotações são dadas a partir da parte do pé que toca a bola (bordo interno, externo), o que caracteriza o ato técnico do chute. Já no beisebol tanto a empunhadura da bola, assim como os movimentos das articulações dos membros superiores é relevante para a estratégia de curva lateral ou de efeito voleio (a chamada bola lenta).

É exatamente esse conteúdo que a Biomecânica deve se preocupar em abordar, pois estas são as questões que permeiam a didática do professor. Entretanto, para tal, faz-se necessário voltar o objeto da Biomecânica para o corpo huma-

no. Inclusive, Hay (*op.cit.*) não esconde o conceito de corpo que eleger para sua abordagem da Biomecânica. Para este autor “em biomecânica o termo corpo é usado referindo-se tanto a objetos inanimados (tal como no item de equipamentos esportivos), como animados (tal como nos segmentos ou no corpo humano por inteiro)” (p.8). Existe inclusive contradição dessa conceituação com aquela descrita anteriormente em Amadio (*op.cit.*).

Não se trata de pensar que um sistema compreendendo o corpo humano que se utiliza do corpo inanimado (raquete, bastão, vara) para a realização do movimento não seja objeto da Biomecânica. Mas o isolamento do componente inanimado para as análises, recai dentro dos limites perfeitamente alcançáveis pela física mecânica⁵. Não podemos esquecer que a física mecânica já fornece toda a base científica da Biomecânica. Aliás, por vezes a própria base científica acaba descontextualizando o conhecimento em Educação Física.

Um aspecto marcante do estatuto de cientificidade herdado pela física é o contexto extremamente matematizante dentro das discussões em Biomecânica. Não obstante a compreensão de que a matemática é a base operacional e metodológica da física (principalmente a mecânica), a busca acentuada de explicações e fixação de conceitos através de fórmulas e cálculos nos livros-texto de Biomecânica impede uma maior aproximação no que diz respeito ao conhecimento em Educação Física. A preocupação volta-se em demonstrar numericamente o enunciado proposto, trabalhar no plano das medidas.

Iremos citar apenas um exemplo em caráter de demonstração. Hay e Reid (*op.cit.*) propõem um exercício para calcular a pressão média de cada ponto de contato de 0,75 mm² de um faquir, que pesa 500N, com 3000 pregos, solicitando a resposta em N/mm². Além do objeto eleito não manter nenhuma relação com a Educação Física, percebemos nesse exemplo a pura necessidade de fixar o processo de cálculo da pressão média de contato entre corpos. Sequer podemos afirmar que este exercício tenta fixar o conceito de pressão. A nossa preocupação se insere no entendimento de que

⁴ A título de esclarecimento, fluido é tratado como qualquer meio que sofre deformações, onde corpos se deslocam. Assim, não diz respeito unicamente ao meio líquido, mas também ao ar.

⁵ Não queremos com tal afirmação fazer-nos entender que a discussão da física mecânica é menor do que a da Biomecânica. Tampouco, que não existem interseções. Simplesmente há abordagens que fazem parte da física mecânica, contudo não o fazem para a Biomecânica, visto que seu objeto é biológico.

esta priorização diminui a importância do conceito trabalhado para a Educação Física. É necessário, antes do domínio do processo de cálculo, a compreensão da importância da pressão em atividades que possuem contatos tais como o beisebol (entre a luva e a bola), ou nas lutas (área de contato de um golpe).

A preocupação em aprimorar o aluno em relação ao cálculo algébrico tende a ser justificada a partir da formação do pesquisador em Biomecânica. Ainda assim, possuímos duas discordâncias em relação a este argumento. Primeiramente, o livro didático deve estar voltado para a formação do professor de Educação Física, que compreende de tanto o nível do ensino como da pesquisa, conquanto esta se relacione aos processos pedagógicos. Mais do que quantificar as variáveis biomecânicas, é importante que se ensine nesses textos a observação e correção, através dos conceitos, da qualidade ou padrão do movimento. No que diz respeito ao pesquisador, podemos lembrar que a pesquisa em Biomecânica, tal como qualquer ação humana, possui bases históricas. Assim, o que hoje é visto como modelo de cientificidade deve ser compreendido como consequência de uma cientificidade baseada na objetividade dos processos matemáticos, o que pode ser modificado futuramente.

Por fim, precisamos pontuar que a maioria absoluta dos exemplos e discussões da Biomecânica recaem sobre a área desportiva⁶. Esta constatação não nos surpreende, uma vez considerando que o surgimento e consolidação da Biomecânica sempre esteve ligado ao esporte de alto nível. Em vários momentos o termo *atleta* aparece nos livros-texto dando a impressão de ser este o público alvo da Biomecânica. Esse também é um ponto que não

é encoberto por alguns autores, como no caso de Hay (*op.cit.*), cujo nome do livro é "*Biomecânica das Técnicas Desportivas*". Em seu capítulo 1, com intenção de conceituar a Biomecânica, parece não perceber a diferença pedagógica entre professor de educação física e treinador, atribuindo aos dois a formação de atletas.

Primeiramente, o livro didático deve estar voltado para a formação do professor de Educação Física, que compreende tanto o nível do ensino como da pesquisa, conquanto esta se relacione aos processos pedagógicos. (...) No que diz respeito ao pesquisador, podemos lembrar que a pesquisa em Biomecânica, tal como qualquer ação humana, possui bases históricas.

Mesmo os praticantes de determinada modalidade são tratados pelos livros a partir de sua especialidade em termos tais como *nadador* (HAY, REID, *op.cit.*; WIRHED, *op.cit.*), *arremessador hábil* (WIRHED, *op.cit.*), *bom saltador* (HAY, *op.cit.*), *mergulhador* (HALL, *op.cit.*). Perceba-se aqui que

não se trata de iniciantes, ou alunos de Educação Física, mas indivíduos já devidamente condicionados e especializados. Poucos são os exemplos que saem do âmbito desportivo, adentrando outras modalidades tais como a ginástica, recreação e a dança⁷. Esta orientação se mostra até mais perigosa do que a descontextualização epistemológica de que discorremos. No sentido de Apple (1982), a Biomecânica transmite aqui valores tácitos, elaborando um currículo oculto, que a define dentro de uma concepção de Educação Física intimamente identificada com e inalienada ao esporte de alto nível.

A análise dos livros nos demonstrou que existiu de fato evolução conceitual nos conteúdos afeitos à Biomecânica. Em parte deles (FRACAROLLI, *op.cit.*; WIRHED, *op.cit.*; SETTINERI, *op.cit.*) a discussão era tratada principalmente em uma perspectiva cinesiológica, ou seja, de análise constitutiva (ossos, músculos e

⁶ Mais de 90% dos casos analisados recaíram dentro dessa área.

⁷ Em outro momento, Pacheco (1995) já salientava a tênue relação existente entre Dança e Biomecânica na literatura específica dessas duas áreas: "*Com base no referencial bibliográfico encontrado e revisado percebemos que a relação entre a biomecânica e a dança é essencial enquanto fundamentação teórica e didática e, logo, deve ser estreitada. Apesar desse fato, podemos ainda notar que a dança não tem sido incorporada pela biomecânica, enquanto objeto de estudo, em níveis significativos.[...] Do mesmo modo, a dança ainda não aproveita os recursos que a biomecânica pode oferecer beneficiando a sua prática*" (p.53,54). Se entendermos a Educação Física com diferente identidade do esporte de rendimento, perceberemos que a sua situação é a mesma da Dança.

articulações) dos segmentos corporais no movimento humano. Outra parte (HAY, *op.cit.*; HAY, REID, *op.cit.*; HALL, *op.cit.*) revela abordagem mais física⁸, ou seja, própria da Biomecânica. Entretanto, mesmo no livro de Hall (*ibid.*), mais recentemente formulado, já na década de 90, existem as mesmas contradições epistemológicas e a visão desportivista de Educação Física dos livros que o antecedeu, denotando certo caráter de estagnação do conhecimento.

POR QUE NOS ATENTAR À QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOMECÂNICA?

O texto que ora encerramos pode não ter conseguido aprofundar uma questão. Seria ela ligada ao motivo de redimensionar os livros de Biomecânica. A tirar pelo título, deveria ser para se tomar gosto pela leitura de Biomecânica. No entanto, mostra-se necessário salientar que tal gosto não pode ser entendido simplesmente dentro de uma concepção de didática apenas como instrumento facilitador do aprendizado. Antes disso, o gosto pela leitura deve passar pela identificação do projeto político que norteia a abordagem por nós reclamada.

Assim sendo, o entendimento que possuímos de conhecimento elaborado mantém relações com as concretizações históricas do homem. Por conseguinte, a Epistemologia é resultado de ações humanas, portanto, possuindo relações com a História e a Sociologia. Da década de 80 para cá vimos discutindo o redimensionamento da Educação Física, que foi bem representado por referenciais provenientes das ciências humanas e sociais. Entretanto, qual seria o papel das ciências naturais, até então hegemônicas na história da humanidade

e da Educação Física, para tal projeto emancipador? Percebemos que a Biomecânica carece de uma aproximação no que diz respeito às suas abordagens para a Educação Física, que também se contraponha ao aspecto da desportivização, geradora do tecnicismo. Temos a clareza, entretanto, de que um único redimensionamento do conhecimento em Biomecânica não é suficiente, contudo nos parece necessário, na mesma perspectiva em que Bourdieu (1983) aponta que "... os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos..." (p.124). Gostar de ler Biomecânica é, dessa forma, perceber que ela se engaja a um projeto emancipador de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Da década de 80 para cá vimos discutindo o redimensionamento da Educação Física, que foi bem representado por referenciais provenientes das ciências humanas e sociais. Entretanto, qual seria o papel das ciências naturais, até então hegemônicas na história da humanidade e da Educação Física, para tal projeto emancipador?

AMADIO, Alberto Carlos. *Fundamentos da biomecânica do esporte: considerações sobre análise cinética e aspectos neuro-musculares do movimento*. Tese de Livre Docência. São Paulo : USP, 1989

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo : Brasiliense,

1982.

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, Renato (org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo : Ática, 1983.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 14(3):111-118, 1993.

FRACAROLLI, José Luiz. *Biomecânica: Análise de movimentos*. Rio de Janeiro : Cultura Médica, 1981.

HALL, Susan. *Biomecânica básica*. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 1993.

HAY, James G. *Biomecânica de las técnicas desportivas*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1981.

⁸ Em relação à divisão existente nesses livros, sempre trabalhando os capítulos de Cinemática e Cinética divididos em Cinemática Linear, Cinemática Angular, Cinética Linear e Cinética Angular, no modelo da física mecânica, talvez não fosse necessário separar capítulos para diferentes formas de movimentos, pois tal estratégia torna por vezes a abordagem dos conceitos extremamente repetitiva. Bastaria portanto trabalhar com um capítulo de Cinemática e outro de Cinética.

HAY, James G., REID, J. Gavin. *As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano*. Rio de Janeiro : Prentice Hall do Brasil, 1985.

KOKOBUN, Eduardo. *Negação do caráter filosófico-científico da educação física: reflexões a partir da biologia do exercício*. In: FERREIRA NETO, Amárico, GOELLNER, Silvana Vilodre, BRACHT, Valter (org). *As Ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.

KUNZ, Elenor. *Ciência e interdisciplinariedade*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17(2):138-142, 1996.

NASSER, John Peter. *Biomecânica do esporte / educação física: origens e tendências no Brasil*. In: FERREIRA NETO, Amárico, GOELLNER,

Silvana Vilodre, BRACHT, Valter (org). *As Ciências do esporte no Brasil*. Campinas : Autores Associados, 1995.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. *Biomecânica: um recurso de fundamentação teórica para o ensino da dança*. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro : UERJ, 1995.

SETTINERI, Luiz Irineu Cibilis. *Biomecânica - Noções gerais*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1988.

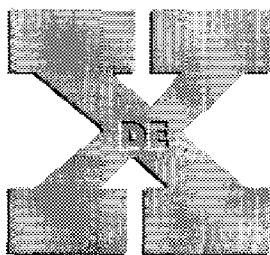
SOBRAL, Francisco. *Problemas da investigação científica em ciências do desporto: teses e propostas de orientação*. *Revista da Educação Física / UEM*, 3(1):57-61, 1992.

WIRHED, Rolf. *Atlas de Anatomia do Movimento*. São Paulo : Manole, 1986.

UNITERMS: Biomechanics, Text Books, Physical Education Epistemology

ABSTRACT: The aim of this article is to promote approaches between Biomechanics and Physical Education fields. Some Biomechanics' text books were analyzed, and deviation concerning its object and Physical Education itself was found, in wich mathematical formulations and a focus on sports were privileged. The current analysis shows some possibilities that could be fair to conclude that a re-orientation of text books context is required by way of the construction of an alternative paradigm in Physical Education.

CONGRESSO BRASILEIRO



CIÊNCIAS DO ESPORTE

- **Renovações**
- **Modismos**
- **Interesses**

Estamos Planejando o próximo CONBRACE, mande sua sugestão para Secretaria Nacional CBCE - Fpolis, SC

GOIANIA - GO

20 a 26/10/97

TEMPO DE REAÇÃO SIMPLES COMO MEDIDA DA COMPLEXIDADE EFETORA DE TAREFAS MOTORAS

Luis Augusto Teixeira

UNITERMOS: Teoria de Tambor de Memória; Tempo de reação; Complexidade efetora.

RESUMO: A hipótese do aumento do período de latência para iniciação de um movimento em função do aumento de sua complexidade efetora, originária da teoria de Tambor de Memória (Henry & Rogers, 1960), foi investigada comparando-se o tempo de reação simples em 3 tarefas motoras: (1) segurando uma bola de tênis, perder contato com um interruptor (tarefa simples); (2) inclusão de outro movimento, correspondente ao contato da mão segurando a bola com um segundo interruptor (tarefa de complexidade intermediária); e (3) uma seqüência de movimentos constituída por perder contato com o primeiro interruptor, colocar a bola em um recipiente, e contatar o segundo interruptor (tarefa complexa). Um grupo único de voluntários (n = 24) realizou 15 tentativas em cada tarefa, havendo um contrabalançamento em relação à seqüência. Os resultados ofereceram sustentação à hipótese, uma vez terem sido observadas diferenças significativas entre os tempos de reação em cada tarefa, com o menor tempo de reação sendo apresentado na tarefa simples e o maior na tarefa complexa.

INTRODUÇÃO

O período de atraso para se reagir à estimulação sensorial tem sido observado estar relacionado a importantes subjacentes ao processamento de informações no controle de habilidades motoras. Sobretudo, a latência para reação implica um período em que o executante não tem condições de alterar o curso de sua resposta, mesmo que seja detectado um erro em seu desempenho. Nesses casos torna-se obrigatório esperar pelo tempo necessário à detecção do erro, tomada de decisão sobre a alteração do plano de ação a ser implementada, e a elaboração de um novo programa motor para a resposta corretiva. Particularmente neste último estágio de processamento de informação, tem sido proposto que conforme se aumenta a complexidade do programa motor, aumenta-se paralelamente a latência para o início do movimento (Henry & Rogers, 1960), fazendo com que esse período varie em função do número de componentes da resposta programada.

A investigação desse fenômeno tem sido feita através da verificação do tempo mínimo para iniciação de uma resposta de curta duração, em função de diferentes níveis de complexidade de movimento. Visto que respostas com tempo de

movimento inferior ao tempo de reação são refratárias à influência de feedback sensorial, a resposta precisa necessariamente ser estruturada antes de seu início, especificando-se a seqüência e organização temporal dos comandos para o movimento que está prestes a ser efetuado. Com base nesse princípio, Henry & Rogers (1960) propuseram a Teoria de Tambor de Memória, conjecturando uma maior latência para reagir com respostas complexas do que com respostas simples. Isto porque um programa mais compreensivo, com maior quantidade de informação armazenada, deve exigir mais tempo para coordenar os impulsos neurais, aumentando o intervalo entre o estímulo para reagir da manifestação da resposta.

Depois da proposição da Teoria de Tambor de Memória uma série de estudos tem sido conduzida a fim de investigar entre complexidade do movimento, particularmente do aumento do número de unidades componentes em tarefas seriadas, e tempo de reação simples. Os resultados geralmente têm conduzido a uma corroboração da hipótese (Bartz, 1979; Christina, Fischman, Vercruyssen & Anson, 1982; Christina, Fishman, Lambert & Moore, 1985; Christina & Rose, 1985; Fishman & Lim, 1991; Glencross, 1972; Hulstijn & van Galen, 1983; Klapp, Anderson & Berrian, 1973; Sternberg, Monsell, Knoll & Wright, 1978), confirmando o

efeito esperado da complexidade de movimento sobre a latência para reagir. Um atraso adicional devido a processos centrais, visto o aumento do tempo de reação ser devido ao período pré-motor (Christina & Rose, 1985; ver também Weiss, 1965).

Alguns outros parâmetros de movimento também têm sido observados influir no tempo para se iniciar a execução do programa motor, assim como o tempo de movimento (Quinn, Schmidt, Zelaznik, Hawkins & McFarquhar, 1980), precisão espacial requerida (Sidaway, Christina & Shea, 1988) e outros (ver Discussão), sugerindo que o tempo de reação simples é uma medida bastante sensível de processos relacionados à programação motora.

MÉTODOS

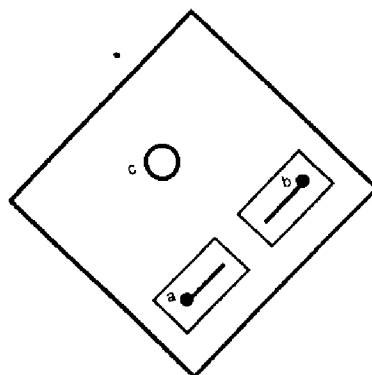
Sujeitos

Participaram do experimento 24 estudantes universitários de educação física (11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), na faixa etária de 19 a 24 anos de idade ($X = 21$; $DP \pm 1,6$). A participação foi voluntária, não envolvendo qualquer forma de remuneração ou crédito em disciplina.

Instrumento & tarefa

O instrumento é constituído por um suporte quadrado de madeira de 55 cm de lado, ao qual foram acoplados dois interruptores (tipo telégrafo) de um aparelho comercial para mensuração de tempo de reação e tempo de movimento (Reaction/movement timer, modelo 63017 da Lafayette Instrument, EUA). Ligado aos dois interruptores há um dispositivo eletrônico, onde é regulado o intervalo entre o sinal preparatório (acendimento de um diodo emissor de luz) e o sinal (sonoro) para reagir. Nesse dispositivo estão dispostos dois cronômetros, um indicando o tempo entre o sinal para reagir e o tempo para perda de contato com o primeiro interruptor (tempo de reação), e o segundo indicando o tempo entre o sinal para reagir e o contato com o segundo interruptor (tempo de resposta). Ainda no suporte de madeira foi acoplado um recipiente tubular de 7 cm de diâmetro e 3,5 cm de altura, com uma abertura voltada para cima e a outra fixa ao suporte de madeira. Os três componentes fixos à base de madeira, dois interruptores

e o recipiente, foram dispostos nos vértices de um triângulo equilátero imaginário, com 45 cm de lado. Durante a execução das tarefas, o suporte de madeira foi posicionado de forma ao sujeito ficar com o interruptor 1 próximo de si, o interruptor 2 à sua direita, e o recipiente à sua frente (Figura 1).



Representação esquemática da disposição do suporte de madeira com o interruptor 1 (a), interruptor 2 (b), e recipiente para encaixe da bola de tênis (c), que fazem parte do aparelho, e sua disposição espacial.

As tarefas executadas foram as seguintes: (1) segurando uma bola de tênis, perder contato com o interruptor 1 ao sinal sonoro (tarefa simples); (2) foi acrescentado mais um movimento, correspondendo ao contato da mão segurando a bola com o interruptor 2 (tarefa de complexidade intermediária); e (3) um terceiro movimento foi acrescentado, isto é, perder contato com o interruptor 1, colocar a bola no recipiente, e contatar o interruptor 2 (tarefa complexa). As três tarefas deveriam ser realizadas o mais rapidamente possível.

Delineamento

Os 24 sujeitos fizeram parte de um grupo único, onde as seis possibilidades de seqüência entre as três tarefas foram contrabalanceadas, fazendo-se uma distribuição pseudo-aleatorizada dos sujeitos pelas seqüências (4 sujeitos em cada seqüência). Em cada tarefa foram realizadas 15 tentativas. As 5 primeiras foram consideradas como tentativas de familiarização, sendo desprezadas para efeito de análise dos resultados, de maneira que apenas as 10 tentativas finais em cada tarefa foram computadas (exceto nas situações onde valores muito discrepantes foram substituídos - ver Resultados).

Procedimentos

Como instrução inicial, os sujeitos foram solicitados a executar a tarefa o mais rapidamente possível, tanto no que diz respeito à reação quanto ao movimento posterior. As instruções específicas para cada tarefa eram dadas imediatamente antes de sua execução, originando intervalos maiores entre uma série e outra do que os 10 s correspondentes ao intervalo intertentativas dentro de cada série. Após cada tentativa os sujeitos recebiam conhecimento de resultados verbal sobre a latência para iniciação de sua resposta, com a finalidade de motivá-los a obter o melhor desempenho possível nas tentativas seguintes.

A fim de evitar a antecipação do sinal, o intervalo entre o sinal preparatório (acendimento do diodo) e o sinal sonoro foi pseudo-aleatorizado entre 2, 3 e 4 segundos, com a mesma seqüência de intervalos sendo empregada para todos os sujeitos.

Dessa forma, a execução de cada tentativa constava da seguinte seqüência de eventos: (1) sinal luminoso preparatório, (2) intervalo variável, (3) sinal sonoro para execução da tarefa; e (4) execução seguida de conhecimento de resultados.

Para os sujeitos canhotos a disposição da base de madeira foi invertida, de maneira tal que o interruptor 2 ficou colocado à esquerda do sujeito, fazendo com que as tarefas 2 e 3 fossem realizadas com movimentos para a esquerda ao invés de para direita, como fizeram os sujeitos destros.

RESULTADOS

Uma vez que em tarefas de velocidade de reação a falta de atenção ou a tentativa de antecipar o surgimento do sinal para reagir podem distorcer os valores médios individuais de tempo de reação, foi adotado um critério estatístico para "filtragem" dos dados originais. O critério estabelecido foi o de substituir os valores abaixo ou acima de dois desvios padrão da média individual das 10 tentativas em cada tarefa. Esses valores foram substituídos pela mediana das cinco tentativas iniciais, consideradas como tentativas de familiarização. Dos 24 sujeitos, 11 tiveram uma tentativa substituída, 5 tiveram a substituição de duas tentativas (para tarefas diferentes), e os outros 8 sujeitos não tiveram nenhuma tentativa substituída.

A análise dos resultados foi feita através de uma análise de variância de um fator (3 complexidades de tarefa) com medidas repetidas, e contrastes posteriores através do teste de Newman-Keuls. O nível mínimo de significância foi estabelecido em 5%.

A análise de variância indicou um efeito significativo [$F(2,46) = 28,9$, $p < 0,0001$], com os contrastes posteriores revelando diferenças em todas as comparações entre os três níveis de complexidade efetora. Tais resultados corroboram a análise descritiva, mostrando uma elevação do tempo de reação conforme se aumenta o número de componentes da tarefa (Figura 2)

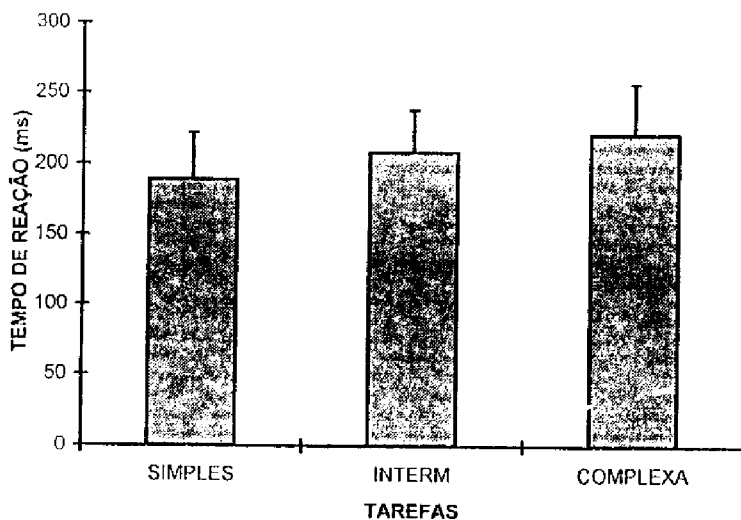


Figura 2 - Tempo de reação simples (ms) em cada tarefa (INTERM = complexidade intermediária).

DISCUSSÃO

Os achados aqui apresentados oferecem sustentação à hipótese de que o período de latência para iniciação de uma resposta é uma função da quantidade de partes componentes do movimento ou, de forma mais abrangente, de sua complexidade. Chegou-se a tal conclusão ao mostrar-se que o atraso da resposta foi elevado de 189 ms a 221 ms, com a modificação da resposta inicial de apenas perder contato com o interruptor (tarefa simples) para outra de contatar um segundo interruptor (tarefa de complexidade intermediária), e por fim a realização de um movimento bifásico de deixar a bola no recipiente e contatar o segundo interruptor (tarefa complexa).

Esses resultados indicam que a execução do programa motor representa um processo que requer um período maior para iniciação do movimento conforme aumenta-se o número de elementos componentes da resposta. A observação desse efeito implica que mesmo que se possa pré-programar o movimento, visto que a resposta a ser apresentada é de conhecimento prévio do sujeito, a execução do programa motor sofre atrasos maiores com o aumento de sua complexidade. Entretanto, o paradigma de tempo de reação simples, onde a única incerteza da tarefa é o tempo de surgimento do sinal para reação, tem mostrado levar apenas a efeitos transitórios de complexidade sobre o período de latência, observáveis somente antes de alguma prática das tarefas (Klapp, Wyatt & MacLingo, 1974; van Mier & Hulstijn, 1993). Em condições de tempo de reação de escolha, em que o programa motor só pode ser elaborado após o surgimento do estímulo para reagir, o efeito de complexidade tem se mostrado resistente à prática (Klapp & Wyatt, 1976). Variações de comportamento dessa natureza, frente a uma série de tentativas de prática, indicam que tanto a execução quanto a elaboração de um programa motor são influenciadas pela complexidade do movimento. Porém, a inalteração da relação entre os períodos de latência, após praticar as tarefas, indica que condições experimentais em que não se pode elaborar o programa antecipadamente podem ser mais sensíveis aos processos

relacionados à programação motora, particularmente no caso de tarefas motoras automatizadas.

Além dos paradigmas de tempo de reação simples e de tempo de reação de escolha, usualmente empregados para investigar o atraso de reação devido à programação motora, a técnica de fornecimento de informação prévia sobre parâmetros do movimento, antes do estímulo para reagir, tem revelado que quanto mais informações o sujeito possui a respeito do movimento a ser realizado, menor o período de latência para iniciar o movimento indicado pelo estímulo (Bonnet & MacKay, 1989; Larish & Stelmach, 1982; Rosenbaum, 1980; Rosenbaum & Kornblum, 1982; Vidal, Bonnet & Macar, 1991). Mais especificamente, numa tarefa de tempo de reação de escolha, quando se provê o sujeito com informação sobre o membro a ser utilizado para responder, direção e extensão do movimento, observa-se um tempo de reação inferior a quando apenas dois parâmetros são informados, que por sua vez é inferior à condição em que um parâmetro é informado, e este último inferior à condição onde

Esses resultados indicam que a execução do programa motor representa um processo que requer um período maior para iniciação do movimento conforme aumenta-se o número de elementos componentes da resposta.

nenhuma dica é fornecida (Rosenbaum, 1980). Além disso, têm sido encontradas diferenças entre os tempos de reação em função do parâmetro informado, mostrando que o efeito não é devido apenas a uma variação de complexidade em processos decisórios, mas a uma variação de demanda de programação em função da disponibilidade de dicas antecipatórias.

Uma questão relacionada a esses achados diz respeito ao parâmetro, ou parâmetros, do programa que levam à alteração do período necessário à sua elaboração/execução. A modificação da complexidade de um movimento exige a reprogramação de um ou mais parâmetros do programa, responsáveis pela modificação do movimento, um fato que por si só tem demonstrado levar a alterações da latência para reagir. Essa questão, que permaneceu intocada na Teoria de Tambor de Memória (Henry & Rogers, 1960), tem sido investigada em uma série de estudos, indicando que a variação de tempo de movimento (Klapp & Rodriguez, 1982; Quinn et alii, 1980; Siegel, 1986; Temprado & Rousselle, 1993), precisão espacial requerida

(Anson, 1982, Experimento 2; Glencross, 1976, Experimentos 2 e 3; Goggin & Christina, 1979; Klapp & Greim, 1979; Sidaway, 1991; Sidaway et alii, 1988), velocidade de movimento (Falkenberg & Newell, 1980), e extensão de movimento (Glencross, 1973), independentemente da variação de complexidade, provocam modificação do tempo para iniciação do movimento.

Em primeiro lugar, achados como esses sugerem um programa motor multiparamétrico, onde diferentes parâmetros são especificados centralmente em uma dada resposta. Em segundo, apesar da consistência de achados de um maior período de latência em movimentos mais complexos, independentemente dos parâmetros de programação que são variados em paralelo, representar uma importante fonte de corroboração da principal hipótese originária da Teoria de Tambor de Memória, o fato do aumento de complexidade ser necessariamente acompanhado da alteração de pelo menos um parâmetro de programação coloca um sério obstáculo a uma testagem mais rigorosa da hipótese. No presente estudo, por exemplo, o fator responsável pelo aumento do tempo de reação na passagem da tarefa simples para a tarefa complexa pode ter sido o aumento do tempo de movimento, o aumento da extensão do movimento, a elevação da demanda de precisão, ou uma combinação desses fatores, ao invés do número de componentes elementares do movimento. Esse é um problema que os paradigmas hodiernamente empregados para investigar a programação de respostas motoras parecem não ser capazes de solucionar.

achados como esses sugerem um programa motor multiparamétrico, onde diferentes parâmetros são especificados centralmente em uma dada resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSON, J. G. Memory drum theory: alternative tests and explanations for the complexity effects on simple reaction time. *Journal of Motor Behavior*, v.14, n.3, p.228-246, 1982.
- BARTZ, A. E. Perceived task complexity and reaction time on a single trial and a series of trials. *Journal of Motor Behavior*, v.11, n.4, p.261-267, 1979.
- BONNET, M., MacKAY, W. A. Changes in contingent negative variation and reaction time related to precuing of direction and force of a forearm movement. *Brain, Behavior and Evolution*, v.33, p.147-152, 1989.
- CHRISTINA, R. W., FISCHMAN, M. G., VERCRUYSSSEN, M. J. P., ANSON, J. G. Simple reaction time as a function of response complexity: memory drum theory revisited. *Journal of Motor Behavior*, v.14, n.4, p.301-321, 1982.
- CHRISTINA, R. W., FISHMAN, M. G. LAMBERT, A. L. MOORE, J. F. Simple reaction time as a function of response complexity: Christina et. al. (1982) revisited. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v.56, n.4, p.316-322, 1985.
- CHRISTINA, R. W., ROSE, D. J. Premotor and motor reaction time as a function of response complexity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v.56, n.4, p.306-315, 1985.
- FALKENBERG, L. E., NEWELL, K. M. Relative contribution of movement time, amplitude, and velocity to response initiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v.6, n.4, p.760-768, 1980.
- FISHMAN, M. G. Programming time as a function of number of movement parts and changes in movement direction. *Journal of Motor Behavior*, v.16, n.4, p.405-423, 1984.
- FISHMAN, M. G., LIM, C. H. Influence of extended practice on programming time, movement time, and transfer in simple target-striking responses. *Journal of Motor Behavior*, v.23, n.1, p.39-59, 1991.
- GLENCROSS, D. J. Latency and response complexity. *Journal of Motor Behavior*, v.4, n.4, p.251-256, 1972.
- _____. Response complexity and the latency of different movement patterns. *Journal of Motor Behavior*, v.5, n.2, p.95-104, 1973.
- _____. The latency of aiming. *Journal of Motor Behavior*, v.8, n.1, p.27-34, 1976.
- GOGGIN, N. L., CHRISTINA, R. W. Reaction time analysis of programmed control of short, rapid aiming movements. *Research Quarterly*, v.50, n.3, p.360-368, 1979.
- HENRY, F. M., ROGERS, D. E. Increased response latency for complicated movements and a

- "memory drum" theory of neuromotor reaction. *Research Quarterly*, v.31, p.448-458, 1960.
- HULSTIJN, W., van GALEN, G. P. Programming in handwriting: reaction time and movement time as a function of sequence length. *Acta Psychologica*, v.54, p.23-49, 1983.
- KLAPP, S. T., ANDERSON, W. G., BERRIAN, R. W. Implicit speech in reading, reconsidered. *Journal of Experimental Psychology*, v.100, n.2, p.369-374, 1973.
- KLAPP, S. T., GREIM, D. M. Programmed control of aimed movements revisited: the role of target visibility and symmetry. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v.5, n.3, p.509-521, 1979.
- KLAPP, S. T., RODRIGUEZ, G. Programming time as a function of response duration: a replication of "dit-dah" without possible guessing artifacts. *Journal of Motor Behavior*, v.14, n.1, p.46-56, 1982.
- KLAPP, S. T., WYATT, E. P. Motor programming within a sequence of responses. *Journal of Motor Behavior*, v.8, n.1, p.19-26, 1976.
- KLAPP, S. T., WYATT, E. P., MacLINGO, W. Response programming in simple and choice reactions. *Journal of Motor Behavior*, v.6, n.4, p.263-271, 1974.
- LARISH, D. D., STELMACH, G. E. Preprogramming, programming and reprogramming of aimed hand movements as a function of age. *Journal of Motor Behavior*, v.14, n.4, p.322-340, 1982.
- van MIER, H., HULSTIJN, W. The effects of motor complexity and practice on initiation time in writing and drawing. *Acta Psychologica*, v.84, p.231-251, 1993.
- QUINN, J. T., SCHMIDT, R. A., ZELAZNIK, H. N., HAWKINS, B., McFARQUHAR, R. Target-size effects on reaction time with movement time controlled. *Journal of Motor Behavior*, v.12, n.4, p.293-261, 1980.
- ROSENBAUM, D. A. Human movement initiation: specification of arm, direction and extent. *Journal of Experimental Psychology: General*, v.109, n.4, p.444-474, 1980.
- ROSENBAUM, D. A., KORNBLUM, S. A priming method for investigating the selection of motor responses. *Acta Psychologica*, v.51, p.223-243, 1982.
- SIDAWAY, B. Motor programming as a function of constraints on movement initiation. *Journal of Motor Behavior*, v.23, n.2, p.120-130, 1991.
- SIDAWAY, B., CHRISTINA, R. W., SHEA, J. B. A movement constraint interpretation of the response complexity effect on programming timing. In: COLLEY, A. M., BEECH, J. R., eds. *Cognition and action in skilled behavior*. Hillsdale, Elsevier, 1988. p.87-102.
- SIEGEL, D. Movement duration, fractioned reaction time, and response programming. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v.57, n.2, p.128-131, 1986.
- STERNBERG, S., MONSELL, S., KNOLL, R. L., WRIGHT, C. E. The latency and duration of rapid movement sequences: comparisons of speech and typewriting. In: STELMACH, G. E., ed. *Information processing in motor control and learning*. New York, Academic Press, 1978. p.118-152.
- TEMPRADO, J. J., ROUSSELLE, A. Effects of movement velocity and duration of response programming and performance in a puck striking task. *International Journal of Sport Psychology*, v.24, p.391-403, 1993.
- VIDAL, F., BONNET, M., MACAR, F. Programming response duration in a precuing reaction time paradigm. *Journal of Motor Behavior*, v.23, n.4, p.226-234, 1991.
- WEISS, A. D. The locus of reaction time change with set, motivation and age. *Journal of Gerontology*, v.20, p.60-64, 1965.

UNITERMS: Memory Drum Theory; Reaction time; Effector complexity.

ABSTRACT: The hypothesis of the latency period increase for initiating a movement as a function of the effector complexity increase, originary from Memory Drum Theory (Henry & Rogers, 1960), has been investigated by comparing simple reaction time in 3 motor tasks: (1) breaking off contact with a manual switch while holding a tennis ball (simple task), (2) inclusion of another movement, corresponding to striking a second switch with the hand-held ball (intermediate complexity task), and (3) a movement sequence made up by breaking off contact with the first switch, putting the ball into a recipe, and striking the second switch (complex task). A single group of subjects (n = 24) carried out 15 trials on each task, within a counterbalanced sequence. The results provided support for the hypothesis, since significant differences were observed among reaction times on each task, so that the lowest reaction time was observed on the simple task while the higher reaction time was presented on the complex one.

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DO DEFICIENTE VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR*

Gerson C. de Farias**

RESUMO: Foram refletidas neste ensaio as atividades de Educação Física e Orientação e Mobilidade do aluno portador de deficiência visual no contexto escolar de Goiânia. A reflexão pretendeu explicar o processo da abordagem histórico-social de VYGOTSKY (1930-1962), no livro *A Formação Social da Mente*, sua teoria da cognição, entrelaçando dialeticamente substratos biológicos a condições sociais, e a forma de como o aluno é modelado pelos instrumentos que utiliza. O delineamento do trabalho consistiu da análise do processo de transformação do aluno ao longo de sua aprendizagem e desenvolvimento, ou seja: 1) a transformação do processo interpessoal (social) num processo intrapessoal; 2) os estágios de internalização e 3) o papel dos alunos mais experientes. A conclusão dessas análises demonstram que as funções superiores, como afirma VYGOTSKY, são socialmente formadas e culturalmente transmitidas pela experiência (aprendizagem), no decorrer da evolução (desenvolvimento). Assim, a Educação Física e Orientação e Mobilidade contribuem para a formação cultural do portador de deficiência visual.

Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança". A Formação Social da Mente (VYGOTSKY, 1989, p. 101)

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é refletir sobre os ensaios de VYGOTSKY (1930-1962), traduzido por seus colaboradores no livro *A Formação Social da Mente*, face à atividade desenvolvida com o aluno cego e portador de visão subnormal em aulas de Educação Física e *Orientação e Mobilidade*,¹ ou seja, o que a observação do aluno em movimento, aprendendo e respondendo à tarefa educacional, tem contribuído ou pode contribuir para sua formação, para sua transformação e da sua comunidade, visto que é somente em movimento que o corpo mostra o que é.

Pretende-se explicar o processo da abordagem histórico-cultural de VYGOTSKY, sua teoria da cognição, entrelaçando dialeticamente substratos biológicos a condições sociais: 1) a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal; 2) os estágios de internalização; 3) o papel dos alunos mais experientes.

Tentar-se-á, dessa forma conduzir o trabalho, procurando buscar na teoria de VYGOTSKY e na análise da prática do cotidiano do deficiente visual o que é essencial à sua educação.

1 - A TRANSFORMAÇÃO DE UM PROCESSO INTERPESSOAL (SOCIAL) NUM PROCESSO INTRAPESSOAL

Para VYGOTSKY (1989), a compreensão das funções psicológicas superiores do homem pode ser atingida pela multiplicação e complicação dos

* Trabalho realizado no término da disciplina Psicologia do Desenvolvimento do curso de educação e Motricidade da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás - ESEFEGO.

** Professor de Educação Física e Orientação e Mobilidade da Escola Estadual José Honorato de Goiânia, Mestre em Educação pela UERJ e participante da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Fone: (062) 271-6168.

¹ Processo que proporciona à pessoa cega condições de se situar no meio físico em que vive, movimentar-se livremente, explorar os objetos que a cercam e adquirir a independência social, isto é, ir e vir na sua comunidade. (FARIAS, 1991, p.1)

princípios derivados da psicologia animal, particularmente princípios que representam combinações mecânicas do tipo estímulo-resposta da atividade cerebral. Aí, é onde entra a Neuropsicologia, a Psicologia e uma série de outras ciências, inclusive a antropologia: as funções psicológicas superiores do indivíduo têm uma *natureza cultural* do meio onde a pessoa vive e da experiência do próprio indivíduo, da sua vida afetiva e da sua personalidade. Portanto, depende do seu *trabalho e do instrumento* utilizado para transformar a natureza e, ao fazê-lo, transformar a si próprio. Assim, os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, ou seja, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como parte do processo de resposta a ela; por outro lado, uma natureza *biológica* que envolve os processos elementares. No entrelaçamento dessas duas linhas, a história do comportamento da criança se desenvolve durante a infância, tendo como fundamentos o uso de instrumentos e a fala.

Mas, como se formam as estruturas mentais superiores no indivíduo cego?

Assim como no indivíduo que vê, quando se bloqueia um canal de entrada, existem os outros canais que se desenvolvem, como no caso do deficiente visual: ele desenvolve outras formas de comunicação, que servem para lhe dar outras percepções e outras dimensões.

Na medida que as informações vindas do meio-ambiente, são passadas pelo córtex cerebral, mediante percepção tátil, auditiva, olfativa ou gustativa, são imediatamente checadas ou integradas com informações armazenadas, memorizadas em um esquema global, sem característica visual, porém táteis, auditivas e de outro tipo daquele *objeto concreto*² do mundo externo, formando a "imagem" (esquema mental) de relações entre as coisas, entre as partes desse objeto concre-

to com o mundo externo (as suas qualidades) e os conceitos. Por exemplo, ao perceber uma bola, a "imagem" (esquema mental) dela inclui a de suas características essenciais: redonda, cheia, etc., bem como suas relações sociais desenvolvidas frente àquele objeto, tais como brincar, chutar, pegar, etc., como as "imagens" (esquemas mentais) conceituais dependem da linguagem, sem esta não

há "imagem" (esquema mental) conceitual de nada. Somente a linguagem torna possível ao homem conceituar as coisas e aprofundar o conhecimento sobre a natureza e as relações sociais. Desse modo, fala e atividade prática vão favorecer a *representação*, ou seja, a "imagem" (esquema mental) em si é uma representação que só existe e se desen-

volve no homem, pelo processo de trabalho, jogo e prática social. Por isso, a criança cega não terá dificuldade para aprender se lhe for propiciado estimulação em tempo, um ambiente rico em experiências onde ela possa trabalhar seus canais de comunicação, favorecendo desse modo seu desenvolvimento como um todo. Eu diria que, somente experiências sensório-motoras integradas e significativas, em aulas de Educação Física por exemplo, ajudarão a criança cega a se conhecer, explorar o mundo, elaborar e organizar o seu próprio conhecimento como autonomia.

Por outro lado, uma criança colocada em isolamento, vivendo só com os animais, sem convivência social, não se desenvolve e não adquire as funções cognitivas próprias do homem. Em contrapartida, quando a criança passa a usar a palavra como instrumento para a solução de seus problemas, isto é quando ela a *internaliza* e a usa de forma intrapessoal, além de seu uso interpessoal, é que adquire um aparato nervoso completo. VYGOTSKY (1989) esclarece que antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento (...), fala e ação fazem parte de uma mesma

² Visto somente como ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo. (DAMASCENO, 1987, p.65)

função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (...), as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos (...), usando como instrumentos não somente os objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras. (p.27-9)

Mediante experiências repetidas, a criança aprende mentalmente a planejar sua atividade, requisita assistência de outra pessoa, controlando-a e tornando-a parte necessária de sua atividade prática.

Os primeiros sinais materiais de que o homem deve ter representado "imagens" (esquemas mentais) são os *instrumentos*, ou seja, objetos transformados e adaptados para alguma função determinada, para agir noutros objetos, chamados objetos de trabalho. É impossível imaginar um indivíduo capaz de fazer um instrumento sem que ele tenha uma "imagem" (esquema mental) representada do objeto sobre o qual o instrumento vai agir, uma "imagem" (esquema mental) representada das propriedades do material do instrumento. Ele tem que ter uma representação das propriedades, formas e materiais do objeto, que vai satisfazer suas necessidades e do instrumento que vai agir sobre ele. Por exemplo, uma bengala de duralumínio para ajudar na locomoção do aluno cego. HOOVER, (1967) quando pensou nessa bengala, relacionou peso, espessura, tamanho, tipo de material e como seria manejada, de modo a facilitar o processo de Orientação e Mobilidade do indivíduo cego.

Essa interação entre o cérebro e o *objeto* que satisfaz uma necessidade e o instrumento modificado, adaptado para transformar o objeto, é que deu origem à *capacidade de representação*. Isso nos leva a concluir que o homem resolve suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como das mãos e dos sentidos como um todo, interligados. Nesse sentido, as experiências imediatas, o objeto concreto e a *capacidade de abstração* é que nos permitem sondar o desconhecido, afetando várias fun-

ções psicológicas: percepção, operações sensório-motoras, atenção e memória, partes dinâmicas do nosso comportamento.

O indivíduo influencia sua relação com o meio-ambiente, e, por ele, modifica seu comportamento, controlando-o. Senão vejamos: em orientação e Mobilidade, o aluno aprende que é sua responsabilidade o processo de orientação, o uso adequado das técnicas com a bengala, o relacionamento com supostos guias humanos e as tomadas de decisões para resolver determinadas situações-problemas no seu caminhar independente. Por exemplo, no seriado da televisão CARRO COMANDO, uma jovem cega, ao perceber a visita de ladrões em sua casa, estando só à espera do namorado, resolve ligar para a polícia, mas os fios do telefone foram cortados. Vai até a chave de luz e a desliga, pois era noite. Em seguida, dirige-se para o banheiro, esconde-se atrás da porta do box, deixando a porta do box e banheiro abertas, tempo suficiente para o namorado, que era policial, chegar e prender os ladrões.

Extrapolou-se da Orientação e Mobilidade para a T.V. um fato que, na verdade, detectamos nas pessoas em seu dia-a-dia. Existem outras circunstâncias possíveis. Apresentei essa que ocorre no processo de interação do indivíduo com o meio-ambiente e os instrumentos. O gesto de deixar a

porta do banheiro e box abertas para dar a entender que não estava no ambiente fez surgir na mente dos ladrões sua ausência do recinto. A igualdade de condições ao apagar as luzes remete-nos à questão da habilidade de se locomover bem em um ambiente já conhecido para ela. Finalmente,

na impossibilidade de poder se comunicar com outra pessoa pelo telefone, resolve colocar em prática sua estratégia de defesa, pois sua sobrevivência está em jogo: representação, abstração, percepção, atenção e memória entram em cena. É neste processo de vida material do homem (vida social), e, por que não, anti-social, que nasce a capacidade de representação e que nascem todas as funções corticais superiores: o intelecto e a fala.

Nesse sentido, as experiências imediatas, o objeto concreto e a capacidade de abstração é que nos permitem sondar o desconhecido, afetando várias funções psicológicas: percepção, operações sensório-motoras, atenção e memória, partes dinâmicas do nosso comportamento.

2 - OS ESTÁGIOS DE INTERNALIZAÇÃO

Os processos superiores, como acabamos de ver, vão surgindo da própria evolução, a partir de circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis, positivas ou negativas do cotidiano do indivíduo. Mas quando, como e qual foi o momento desencadeador desse processo?

O primeiro, o mais primitivo de todos e que surge na criança pequenina, é o reflexo de orientação diante de um objeto que aparece no espaço, em seu campo de visão. Por exemplo, uma criança brincando, chamada por sua mãe, imediatamente se vira, orientando-se para o estímulo. Se se trata de um objeto que vai satisfazer alguma necessidade biológica, após a reação de orientação do olho, ocorre a orientação da mão, a fim de pegar o objeto. O objeto e a imagem formada no cérebro dela são uma parte de seu próprio ser. É como se fosse uma dimensão dela mesma: ela estica a mão para pegá-lo, mesmo que ela esteja longe. É um hábito que nasce do reflexo de orientação. Depois, a sua experiência faz com que ela (criança) vá e volte em busca do objeto. Após isto é que surge na criança a *capacidade de indicar* a distância, já sendo o primórdio da *consciência do objeto*, como existindo *externamente* ao indivíduo. Como a consciência da existência exterior do objeto nasce ao mesmo tempo com a consciência de si, tornam-se as coisas um conjunto da consciência do objeto. Em resumo: são inseparáveis.

Em outras palavras, na medida em que uma se forma, a outra se forma também. A capacidade de indicar, primeiro o reflexo de orientação, depois o pegar um objeto ou um fruto, que por sua vez pressupõe a capacidade de ver a distância, dessa "distância" entre mãe e o objeto, que é exterior e existe objetivamente. A criança só vai ter consciência de que o objeto existe se tiver a imagem da distância que é o primeiro passo para formar a imagem do objeto com existência exterior a ela. Se ela não tem, quer pegar direto o objeto. A experiência lhe mostra que isso não funciona. Em

última análise, todas funções e significados da capacidade de indicar foram criados pela situação objetiva entre criança e mãe.

É a isto que VYGOTSKY (1989) chama de *internalização*, ou seja, a reconstrução *interna* de uma operação *externa*, consistindo numa série de transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal; c) como resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Todas essas transformações ocorrem no nível social e depois no nível individual. Todas as funções superiores se originam das relações entre indivíduos humanos, aplicando-se de modo análogo a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceito.

Como a capacidade de orientação e a internalização aparecem na criança cega, já que é a visão que desencadeia esse processo?

A criança cega tem que ser incentivada a procurar o objeto. A primeira procura se deve à atividade de amamentação, é responsabilidade dos outros sentidos o desencadear da orientação. A mãe facilita este processo. Com o crescimento e o desenvolvimento, a criança precisa estabelecer outras relações com o meio, o que fica fácil para criança que vê automaticamente. Sem a ajuda de outra pessoa, ela imita os outros, entra em jogo e se auto-estimula. Por exemplo, se espalharmos brinquedos em uma sala, rica em estímulos visuais, ela sozinha brinca, o que não acontece com a criança cega. A criança cega tem que ser incentivada ao movimento e ao brinquedo, mediante estimulação auditiva, porque a ausência da visão é fator de restrição ao processo de Orientação e Mobilidade. Então, quem desencadeia em primeiro lugar o processo de orientação é a audição e depois a percepção tátil: por processos auditivos ela tem que chegar ao objeto e manipulá-lo para que a internalização, formação de conceito, orientação e indicação interligados aconteçam.

Uma das unidades da Educação Física que poderá contribuir para a Orientação e Mobilidade

do indivíduo cego é o Jogo de Orientação denominado "Caça ao Tesouro". Sua prática permite ao aluno, com auxílio de uma carta especial de orientação adaptada em desenhos Braille e em relevo, executar um percurso de campo, em terreno desconhecido e variado, passar por diferentes postos de controle, da saída até a chegada, em determinado tempo-limite. Esse jogo desenvolve a habilidade de deslocamento, o manuseio da carta especial de orientação (mapa) e a localização dos pontos cardeais no ambiente.

À medida que essas aquisições vão sendo feitas, certamente o cérebro vai se organizando, as conexões cerebrais também; essa experiência adquirida pela espécie vai sendo guardada na *memória genética*, donde se conclui que o ser humano já nasce com a possibilidade de fazer o seu processo ontogenético.

3 - O PAPEL DOS ALUNOS MAIS EXPERIENTES

Como é que fica essa memória da espécie ao longo do processo genético com relação à própria ontogênese?

A genética favorece a possibilidade, mas não forma a estrutura. A estrutura só é formada pela vivência social: é uma aquisição da vida social. Ela surge no processo das interações, *na escola*, na família, no trabalho, no jogo, quando se opera com esses conceitos e categorias abstratos no plano verbal (por meio da linguagem). Sem a convivência social ela não se forma.

Percebe-se por essa colocação a responsabilidade do *Professor-Educador*. Professor-Educador? Sim, porque Professor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor-Educador nem todos podem ser, uma vez que *só se educa pelo que se é!* O ser educador não nasce ontologicamente com a pessoa, nem depende de um "despertar mágico" ou de uma "iluminação súbita" da consciência para um compromisso até então ausente de um projeto de vida. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, *na teia das relações sociais*, no fluxo permanente das *interações* entre teoria e prática.

É ainda nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais, que o homem explica sua vida consciente. Em outras palavras, o organismo que experimenta determinadas necessidades e que possui certas formas de atividade reflete as condições e elabora determinadas informações.

O organismo recebe a informação, no caso da criança, influenciada pelo adulto: imitação, perguntas, respostas e instruções vão compondo seu repertório de habilidades.

Desse modo, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida na criança. Então, o organismo retrata essas informações por meio do prisma de suas necessidades.

Assim, o aprendizado é combinado com os diferentes níveis de desenvolvimento na criança — o nível de desenvolvimento real (o que a criança *faz sem ajuda*), funções que já amadureceram retrospectivamente, e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança *faz com ajuda*), funções que amadurecerão prospectivamente.

A diferença entre esses dois níveis, segundo VYGOTSKY (1989), estabelece a *zona de desenvolvimento proximal*. Essa zona nos permite entender o curso interno do desenvolvimento e delinear o futuro imediato da criança, na medida que aquilo que é nível de desenvolvimento potencial hoje será nível de desenvolvimento real amanhã, enfatizando que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Por fim, o organismo elabora essas informações e penetra na vida intelectual daqueles que o cercam. Nesse sentido, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica.

Exemplo dessa vivência social ocorrida numa instituição de Goiânia: na falta de professor de Orientação e Mobilidade e pela necessidade que o organismo precisa para ganhar o espaço, os alunos cegos mais experientes transmitiam suas experiências, adquiridas pelo seu cotidiano de ir e vir, conseguindo assim boa locomoção independente com os alunos que ainda não sabiam se locomover.

Isso posto, então, como se dá a transmissão hereditária no plano humano?

A partir do momento em que o homem "virou" homem, pararam de agir as leis da Genética no que se refere à produção de estruturas nervosas es-

pecificamente humanas. As leis da Genética dão a possibilidade, como já foi dito, dão a base primitiva, mas a transmissão dessas estruturas se dá por intermédio da *vivência social*. O homem tem que *viver* em sociedade, tem que *agir e interagir* em sociedade, para adquirir o aparato nervoso de homem. Do contrário, será apenas um *animal*.

Todo esse grande e complexo patrimônio, formado pelo conhecimento, é a *cultura humana*, que pode ser complexa, exige uma infância longa e só é possível de se transmitir por meio de outros mecanismos, não genéticos, tais como o *brinquedo* e outros meios. São os mecanismos extracerebrais, extragenéticos da transmissão dessas capacidades e conhecimentos.

O brinquedo como facilitador desse processo na criança favorece a *imaginação*, que é a sua primeira manifestação de emancipação em relação às restrições situacionais (*circunstâncias*) do ato de brincar. Ela faz o que gosta de fazer (interesse-prazer) e a *motivação* contribui para aceitação da *regra*, por um lado. Por outro, a falta de incentivo (motivação) e de *propósito* vai determinar na criança uma atitude de desprazer pela atividade, ficando difícil a aceitação de regras.

Fazendo o que gosta, a situação do brinquedo poderá facilitar também a execução do *gesto representativo*, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim, situações de jogos (atividade lúdica) favorecem o aprendizado da escrita e leitura. A habilidade de ler e escrever deve ser descoberta pela criança na situação de brinquedo, à medida que as letras se tornem elementos de sua vida, assim como a fala. Falar, ler e escrever se aprende da mesma forma.

Como vimos, as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. Nesse sentido, o brinquedo aparece como fator de desenvolvimento na criança, assim como da própria ação de brincar, ou seja, a criança passa de situações imaginárias para as de regra, ocorrendo transformações internas em seu desenvolvimento.

Para VYGOTSKY (1989), no brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Em seu comportamento diário, diz ele, age como se fosse maior do que é na realidade:

assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança (...), a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (...), no final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo (...), o desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (p.117-8)

Na idade escolar, a criança permeia o estudo com o brinquedo, visto ser o estudo o trabalho do aluno (atividade compulsória baseada em regras).

Ou seja, ele tem que estabelecer relações, divisões entre estudo e brinquedo, significado e significante, situações reais e situações no pensamento. Essas situações são aprendidas na escola, no lar ou vão sendo passadas de pai para filho, na escola da vida, o filho vendo o pai pescar, por exemplo. Não geneticamente, mas pela aprendizagem. A "escola" substitui a genética, nesse ponto. Pode-se dizer que o *neurônio se alimenta de cultura; sem cultura, sem vivência, sem estimulação psicossocial, ele se degenera.* É por isso que precisamos em nosso Estado de *Centros de*

atividades que favoreçam essa vivência e estimulação como os centros que, na idade senil, retardem o processo de isolamento e deterioração de nossos idosos.

CONCLUSÃO

Como vimos, é mediante o movimento das vivências e experiências que o indivíduo, em sua totalidade, realiza contato com o mundo material, social e consigo mesmo, construindo sua formação e a dos que estão a sua volta. Nesse sentido, VYGOTSKY (1989) valoriza o *corpo* (biológico) revelando uma cultura, uma sociedade e um meio de comunicação. Considerando que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, ao se movimentar o homem é, ao lado do falar, pensar, etc., uma das muitas formas em que a sua unidade indivisível no mundo se manifesta.

Assim, é preciso pensar a atividade corporal do deficiente visual na sua totalidade, na Escola ou nos Centros de atividades, levando-se em consideração sua história de vida, suas experiências, a avaliação potencial e a proposta de trabalho que permita ao aluno uma tomada de consciência de seus movimentos, de forma a ampliar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, essenciais à sua educação.

BIBLIOGRAFIA

- DAMASCENO, B. Processos psiconeurológicos da formação da imagem. *Cadernos Cades*. São Paulo: 1987, 23(1), 59-79.
- FARIAS, G. C. *Efeitos de um programa experimental da aprendizagem do jogo de orientação "Caça ao Tesouro" desenvolvido mediante uma linha de base múltipla para alunos cegos*. Rio de Janeiro : UERJ, 1991.
- HOOVER, R. E. Orientação e Mobilidade. Em SCHOLL, G. T. *A Educação da Criança com Distúrbio Visual*. Porto Alegre : Globo, 1967, 50-53.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

Associado!

O CBCE não alterou
este ano o valor das anuidades.
Estamos enviando novamente
boletos de cobrança bancária.
Por favor, atualizem imediatamente
sua anuidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA: Regulamentação da Profissão e Esporte Educacional ou... Neoliberalismo e Pós-Modernidade: foi isto que nos sobrou?

Marcelo Guina Ferreira

INTRODUÇÃO

Entre os dias 26 e 28 de setembro do corrente ano, participei da Conferência Brasileira de Desporto Educacional (CBDE) promovida pelo Instituto Nacional do Desporto (Indesp) - órgão do Ministério Extraordinário dos Esportes - e pela Universidade Gama Filho e de um debate (dia 29) sobre Regulamentação da Profissão de Educação Física (RPEF) na Escola de Educação Física FOA/Volta Redonda, ambos no Rio de Janeiro. A impressão deixada nos dois casos é de que a sociabilidade nestes tempos de neoliberalismo e pós-modernidade acirra e impõe, por força daquele, as noções mais egoístas e insensíveis diante da condição humana, aliás, segundo Paulo Freire¹ o neoliberalismo “é o máximo da ruindade capitalista”; enquanto a segunda impõe algumas de suas versões mais capitulacionistas (SANTOS, 1996)..

De fato, no caso da CBDE a pós-modernidade foi alçada à condição de referencial que explicaria ‘como’ e ‘por que’ hoje em dia damos adeus às esperanças radicais de transformação social. Para Antônio Carlos Gomes da Costa², que ressaltou o trabalho que as empreiteiras Odebrecht vêm fazendo junto a jovens: “não há mais jovens comunistas”; “com a queda da razão é errado cobrar dos jovens ‘princípios’ e/ou ‘coerência’ nas ações”; eles fazem coisas “porque se sentem bem fazendo, tudo depende de suas sensações, do que lhes dá prazer fazer, e não princípios/coerência, muito menos ideologia como nos anos 60/70”. Os jovens hoje

“voltam a assumir, inclusive, a virgindade como valor, até por questão de saúde [sic?!]”. É a pós-modernidade da Odebrecht acoplada ao neoconservadorismo da nova direita³?!.

Será este o fim da razão como subproduto do ‘fim da história’? Não. Penso que a existência social continua produzindo nossa consciência social. É como dizia Marx, temos que olhar ‘os pés’ para entender a cabeça; não que o ‘pé’ explique a ‘cabeça’ mecânica e linearmente; é que ele indica o movimento histórico real de nossa vida, e é o contexto desse movimento histórico real que nos dá chaves pra entender porque pululam estas subjetividades egoístas e conservadoras⁴. Assim a pós-modernidade tem sido um novo envólucro para a velha modernidade capitalista, num movimento histórico de (pós) modernização de antigas concepções do velho capitalismo, incluindo a incorporação e recodificação do sentido de expressões e atividades que antes denotavam transformação, mas agora, com o ‘fim da história’, denotam, como movimento e mudança, apenas uma inofensiva ‘corrida atrás do próprio rabo’. Desta forma, todos os nossos esforços levariam a um único desembocadouro: a ordem burguesa. Em outras palavras: “o projeto neoliberal e neoconservador envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e social, fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1995, p.13).

¹ Discurso Oral- palestra na UERJ - 27 de agosto de 1996.

² Discurso Oral-palestra na CBDE- tema “Princípio da Emancipação”; 9h a 10h/dia 28.

³ Sobre neoliberalismo e neoconservadorismo ver Gentile (org.,1995).

⁴ “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social em geral...” (MARX, s/d,p.300).

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL: pós- modernizando velhas modernidades?

Percebemos movimento semelhante na proposta da CBDE. Recordemos aspectos da velha modernidade capitalista na EF/Esportes: a) certa tradição na historiografia da EF de dissociá-la do conjunto da Educação/Pedagogia/Licenciaturas em geral, numa visão 'técnico-desportiva' restrita; b) ausência de autonomia/identidade pedagógica da EF frente ao Sistema Esportivo (SE); c) Estado intervindo na educação pública em favor da instrumentalização desta pelo citado Sistema; d) aulas de educação física (EF) orientadas para descoberta de talentos esportivos visando o esporte olímpico; e) ausência de uma proposta educacional progressista (predomínio de pedagogias tradicionais, tecnicistas etc), entre outros pontos⁵. Pois bem, esta 'pós-modernização' revela-se quando:

1) o mesmo Estado promove ações totalmente dissociadas - impõe Planos Curriculares Nacionais (PCNs)⁶ como proposta de reforma curricular; e, de outro lado, o Indesp propõe um projeto de esporte educacional sem vínculos com os PCNs. O Indesp, na CBDE, também dissociou esporte educacional e LDB, pois desconsiderou que na proposta de LDB do governo (formulada pelo Senador Darcy Ribeiro), ao contrário da proposta de LDB construída pelo movimento popular organizado, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não se garante a obrigatoriedade da EF no 1º e 2º graus, e sim a "valorização" de atividades físicas, sem falar do caráter geral privatista deste projeto de LDB do governo FHC⁷. Em suma, novamente vemos uma proposta para o **esporte na escola** literalmente dissociada do conjunto

de discussões mais gerais sobre educação, escola e currículo. Será outra vez o esporte como 'fim em si mesmo'?

2) Na CBDE ficou patente a total ausência de vínculos do projeto de esporte educacional e a EF como uma disciplina curricular. Nos códigos do Sistema Escolar uma disciplina e seu corpo de conhecimentos são integrados ao currículo em

seu conjunto, segundo um projeto pedagógico da escola⁸. A escola como tal forneceria importantes elementos constituidores à uma identidade pedagógica da EF, na busca de sua autonomia ante o SE. Todavia, o Indesp não possui/explicitou referências à estas questões. Seu projeto não visa construir **uma proposta de EF** para escola tendo como um de seus componentes indispensáveis o esporte, pois não há referências a um projeto pedagógico para escola

que, ao objetivar-se na totalidade do currículo, explicita também a participação da EF neste; há sim um projeto de/para o esporte dissociado dos elementos acima, reforçando nosso argumento em a). Será mais uma vez o esporte como 'fim em si mesmo' na escola? Mesmo que adjetivado de educacional é o esporte que fica como substantivo para o Indesp. Enfim, uma proposta assim desprovida de elementos básicos caracterizadores de uma proposta pedagógica de Escola/Currículo, e de EF neste contexto, com uma clara dissociação frente a questões educacionais gerais e mesmo específicas da EF dialeticamente articuladas com aquelas, nos parece que reforça laços históricos de dependência da EF ante o SE. Mais uma vez também, o Estado intervém segundo interesses do SE, que, então, instrumentaliza aulas de EF e se 'legitima' na escola. Como o código vital do SE é a formação de atletas, e o próprio Indesp não esconde seu interesse na descoberta de talentos esportivos

⁵ Acreditamos estar respaldados em farta literatura a respeito, literatura já bastante conhecida de críticas ao esporte de rendimento na escola, paradigma da aptidão física etc.

⁶ Uma análise crítica dos PCNs foi feita pela Faculdade de Educação da UFRGS. Ver bibliografia.

⁷ Nesta perspectiva, sobre LDB ver Frigotto (1994).

⁸ Sobre a questão da autonomia/identidade pedagógica da EF frente ao Sistema Esportivo ver Bracht (1992).

no contexto do projeto "Rio-Olimpíada 2004" (projeto este encabeçado pelo governo FHC em parceria com a iniciativa privada), tendo inclusive já destinado verbas, recursos e iniciado obras em universidades públicas para a implantação de Centros de Excelência que visam detectar e encaminhar talentos esportivos⁹; como não estaria entre seus interesses/objetivos utilizar também o sistema oficial de escolas de 1º e 2º graus para propósitos 'olímpicos'? Como não perceber diante destas evidências, uma integração dos projetos do Indesp na escola e na universidade atendendo a objetivos de uma política de olimpismo via instrumentalização destas?

Há certas 'continuidades' com os anos 60/70¹⁰, pois quem sabe voltamos ao esporte como 'fim em si mesmo' na escola não mais com cópias de modelos da escola norte-americana de treinamento desportivo (fazer da universidade o seleiro de atletas), e sim com outra forma de usá-las: detecção de atletas e pesquisas para o alto rendimento em centros de excelência previamente selecionados. Esta é a velha modernidade capitalista: riqueza socialmente produzida mas apropriada privadamente, pois escolas e universidades são bens públicos (estatais no caso), mas ficariam direcionadas aos interesses privados do SE e suas elites Olímpicas;

3) para o Indesp trata-se de superar velhos modelos de ensino do esporte na escola que só visavam formar atletas, eram excludentes, competitivos demais, enfim, antiquados (logo, justificasse 'pós-modernizá-los'). A apresentação da proposta do Indesp neste aspecto - críticas ao modelo antiquado e formulação de um novo 'modelo' - se deu através de um telão com apresentação do jornalista Pedro Bial (Rede Globo) e participação de Chico Anísio, Paulinho da Viola, Juca

Kfuri e, claro, Pelé entre outros, mas sem haver qualquer debate sobre o mesmo (seria a realidade virtual pós-moderna em ação?)¹¹. Ainda assim o Indesp 'criticou' antigos modelos e propôs um esporte 'de fato' educacional, apoiando-se sobretudo no conceito de esporte educacional cuja raiz remonta a Tubino (1992). Outra vez definições vem de alguém tradicionalmente vinculado aos altos escalões da direção do SE (Tubino foi do Conselho Nacional de Desporto ainda na época do regime militar, da Secretária de Esporte do governo federal com Zico no governo Collor, e agora no Indesp com Pelé e FHC). Outra 'continuidade' da velha modernidade capitalista?

Para o Indesp velhas pedagogias tradicionais e tecnicistas não servem mais ao esporte escolar. Na sua proposta o mesmo deve buscar métodos novos, menos diretivos, sem a idéia de treinamento, bem como uma formação integral do homem para a cidadania. Aqui princípios da Escola Nova vão surgindo aos poucos: "ensinar (...) tanto a partir dos mestres quanto dos alunos"; uma didática "... que põe o eixo do aprender na ação, na experiência"; ensino centrado nos alunos e suas "necessidades básicas (de afeto, segurança, realização e valorização)"; "reflexão sobre o vivido (...) cujas leis queremos investigar" e, por fim, tudo isto no contexto de uma "pedagogia do esporte"¹². Sobre os princípios da Emancipação e Totalidade particularmente, percebemos que a primeira, ao buscar a "liberdade do Homem", sua capacidade de verificar "limites exteriores" e as "profundezas do próprio eu", para elaborar "genuinamente suas próprias razões de existir", possui uma visão individualista marcada pela profundidade "do próprio eu" e busca das "próprias razões de existir"¹³. Tal visão foi explicitamente defendida por Costa¹⁴: "o individualismo reforçado pela pós-modernidade deve ser cultivado, todo jovem quer isto, mas deve

⁹ É o caso da UFRGS e da UFMG por exemplo.

¹⁰ Neste contexto o esporte de rendimento foi elevado a Razão de Estado (Betti, 1991).

¹¹ Na CBDE o Indesp apresentou os princípios norteadores de seu projeto: co-educação, participação, cooperação, regionalismo, emancipação e totalidade. Porém, a dinâmica foi tal que, cada palestrante, falava por si mesmo sobre seu tema, sem necessariamente vincular sua exposição com a proposta do Indesp. Assim, Ney Lopes (tema do regionalismo/dia 27 de 9h a 10h) p.ex., pediu, em meio a sua palestra, esclarecimento à coordenação do evento sobre como o Indesp pensava a respeito do regionalismo?! Eu fui um dos que, a seguir, questionou porque o Indesp não se colocava como interlocutor direto junto ao público presente?! Em suma, o caráter desta CBDE foi de *apresentação*, não discussão do projeto do Indesp, o qual não se fez representar em nenhuma mesa com representantes de seus grupos de trabalho, presentes ao evento, mesmo quando isto foi solicitado.

¹² Indesp, 1995, p.8.

¹³ Ibid, p.6-7.

¹⁴ Palestrante sobre o tema da Emancipação.

se negar seus aspectos exacerbados". Já o princípio da Totalidade quer um "fortalecimento da unidade do homem" visando "a preservação de sua individualidade (...) tendo em vista o contexto uno e diverso no qual está inserido". Afinal, que Homem é este? É um ser abstrato pairando sobre a realidade social? Não há divisões sociais neste "contexto uno e diverso"? Esta proposta não se atém a determinantes sócioeconômicos do contexto de inserção real dos indivíduos e da educação. Mas, se a percepção destes condicionantes históricos é o critério de criticidade de uma pedagogia (SAVIANI,1993), então estamos frente a uma teoria não crítica da educação, a qual fala numa formação integral, de um Homem para uma cidadania abstratos, destituídos de suas pertencências de classe social e de sua contingência histórica concreta.

***Afinal, que Homem é este?
É um ser abstrato pairando
sobre a realidade social? Não
há divisões sociais neste
"contexto uno e diverso"?***

Para o mesmo Costa citado "acabou a luta entre capitalismo e comunismo" e "não há mais jovens comunistas". Como ele não disse o mesmo sobre 'jovens capitalistas', deduzo que para ele restaram apenas estes e, claro, não há mais disputas entre projetos civilizatórios globais concorrentes: capitalismo e comunismo, pois só o primeiro restou... é o 'fim da história'. Muito emancipatórias tais idéias... Complementando este irracionalismo pós-moderno a CBDE apresentou o fundamentalismo dogmático do reverendo (presbiteriano) Rogério Hetmanek¹⁵. Ele 'pós-modernizou' ... Durkheim (não explicitamente, mas implicitamente num negócio que ele chamou 'missiologia'). Isto mesmo, a velha modernidade capitalista legitimidade na sociologia positivista de Durkheim. Outra evidência de nossa 'continuidade'?

Para o reverendo (aquele da virgindade e "saúde") o símbolo da totalidade social, a ser cultivado e respeitado em suas divisões (elas finalmente apareceram) para "obtenção do bem comum e da harmonia" é a ... pirâmide social: classe alta, média e baixa etc. Segundo ele temos 'missões' a desempenhar e se não o fazemos "geramos desarmonia" e, claro, "isto é ruim para sociedade". O interessante é que para ele nossas 'missões' estão ligadas diretamente a nossa posição na pirâmide; é com base nesta posição que vamos descobrir e

cumprir 'missões'. Como o objetivo é harmonizar a pirâmide em sua totalidade, devemos nos harmonizar com nossas posições para gerar harmonia com nossas missões etc. Em suma, ele tomou a pirâmide, seu modelo de representação da sociedade, como algo natural. Esta divisão social, portanto, deve ser, para ele, regida por leis 'naturais'. Para nós esta 'missiologia' 'durkheiminiana' é outra evidência que liga o referencial apresentado na CBDE com a pedagogia da Escola Nova.

Enfim, o mecanismo que observamos foi uma crítica das pedagogias tradicionais e tecnicistas de esporte na escola e a chegada à uma nova proposta: o escolanovismo. Aliás um dos contribuidores do Indesp foi João Batista Freire que apresentou inclusive exemplos práticos a partir de seu trabalho - FREIRE (1989) - o qual é interpretado como escolanovista (OLIVEIRA, 1994; FERREIRA et al,1996). Ressaltamos que esta estratégia - crítica a escola tradicional (e tecnicista) e apelo ao escolanovismo - pode perfeitamente funcionar como mecanismo de recomposição (pós-modernização) da hegemonia burguesa (SAVIANI,1993).

4) Pelo exposto novamente há uma ausência de concepções pedagógicas críticas para o esporte escolar. Não se vê qualquer vestígio de presença de pedagogias como a Libertadora ou a Histórico-Crítica ou outras referências no âmbito de teorias críticas da Educação/EF. Aliás, se esta proposta desejava uma nova concepção de esporte na escola, enquanto uma nova construção metodológica para a EF, não poderia ter consultado obras de referência fundamentais na área (dado seu atual estágio de produção de conhecimento) como a concepção de aulas abertas em EF (HILDEBRANDT e LAGING,1966), a proposta de transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ,1994) ou ainda um esporte segundo a pedagogia da EF crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES,1992)?

Estas são evidências de que a proposta do Indesp reproduz questões há muito presentes na EF brasileira e que simbolizam o compromisso de setores da mesma com a manutenção do *status quo*. Para Máuri de Carvalho (1991):

¹⁵ Discurso Oral - palestra na CBDE - tema da Totalidade - 14h a 15h/dia 28.

a análise crítica da EF e Desportos - sob a ideologia burguesa - bem como da produção intelectual de sua inteligência, do seu córtex ideológico, fundamentada no marxismo, permite perceber que o conceito *Homo sportivus*, erigido por Tubino (1984), apresenta-se como um fragmento singular, uma construção teórica composta para coadjuvar a crise social pela qual passa a sociedade brasileira e especificamente o seu proletariado, bem como dar caráter de "modernidade" à dimensão pedagógica da EF (p.17)

Para ele

(...) O *Homo sportivus*, desligado da realidade circundante, é, no plano ideológico, uma composição lírica à avareza dos ricos e à felicidade do proletariado moderado pela miséria e fome e á ingenuidade do professorado (...), esta apologia *Homo sportivus* abstrato, descontextualizado, flutuante sobre as classes sociais e sua luta, é um estapafúrdio filosófico daqueles que são pagos pela inconsequência capitalista, que procura afastar a massa do professorado, ingênua e/ou intransitiva, do assumir um compromisso social que certamente "envolve", segundo FREIRE (1979, p.15), "a decisão lúcida e profunda no plano concreto", e que estabelece um vínculo estreito e solidário com a causa do proletariado (p.20)

E é ainda Carvalho quem diz:

não somos sectários, mas radicais e, por isto mesmo, não somos contrários ao *Homo sportivus*, apenas o vemos sob a ótica marxista. Todavia, procuramos entendê-lo como organismo que emerge das contradições sociais e surge como superação e negação dos seus próprios "arquitetos" e transcende a carência de imaginação que imobiliza [neoliberal e pós-modernamente] o universo e o próprio homem numa visão mesquinha e estreita [do 'fim da história'] (p.55)

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO: o mercado como epicentro da construção social da profissão educação física?

Nosso outro assunto é a RPEF e neste caso talvez pudéssemos falar também de uma 'pós-modernização', pois este assunto não é novo mas, em sua última versão, cujo 'novo' intelectual orgânico é Jorge Stainhilbert (1996), vem acoplado a uma apologética defesa do mercado como epicentro da construção social da profissão EF. Como não cabe neste momento uma detalhada discussão deste projeto de RPEF, vamos apenas destacar que o mesmo enquadra-se neste movimento histórico em que forças conservadoras, também no âmbito da EF/Esportes, 'pós-modernizam' suas estratégias as seja para o esporte escolar, seja para RPEF.

A argumentação fulcral de Stainhilbert é a conquista, por parte da profissão de EF, de "terras de ninguém" ou mercados que "nos pertencem" e/ou outros "emergentes", antes que outros o façam, como fisioterapeutas, psicomotricistas etc¹⁶. Nota-se nesta argumentação um *tom* egoísta ("nosso mercado"; "antes que outros o façam") que assume valores da competição e da concorrência (por mercados) como motores da conduta humana. Aliás, Stainhilbert diz ser "pragmático" nesta questão, quer resultados imediatos, contrariamente aos 'grupos' que preferem uma postura mais "crítico-reflexiva" e, assim, emperram o processo de RPEF. Pois bem, ele parece não saber que "um aspecto do desenvolvimento e da permanência dessa ideologia tem sido a estratégia, adotada pelos intelectuais orgânicos do mercado, de evitar qualquer tipo de crítica reflexiva" (BALL, 1995,p.197). Além disto, é patente a desconfiança de Stainhilbert para com outros segmentos profissionais como fisioterapeutas, psicomotricistas, recreadores, etc. que, na lógica dele, estariam a espreita, prontos para "invadir" mercados que seriam "nossos". Ora, ao assumir a competição/concorrência por mercados como valor e ainda negar a crítica e a reflexão, o citado autor, pragmatista confesso, deixa de assumir o diálogo público, crítico-reflexivo, como procedimento à construção social da profissão de EF. De fato o diálogo público não é prioritário neste

¹⁶ Baseamo-nos sobretudo no Discurso Oral de Jorge Stainhilbert por ocasião de debates sobre a RPEF na EsEF/FOA em Volta Redonda (RJ) no dia 28/09/1996. Argumentos semelhantes ele usou em palestras no dia 26/05/96 - 09h a 12h no V Ciclo de Palestras do CAEFALF/UERJ (publicado nos Anais) e no dia 02/09/1996 no XVII Encontro Nacional de Estudantes de EF em Cuiabá (UFMT) de 01 a 06/09/1996.

projeto de RPEF, pois a sociologia das disciplinas/profissões indica que é uma visão “ingênua” pensá-las como “uma comunidade de especialistas compartilhando pacificamente conteúdos, métodos, pressupostos, (...) e trabalhando juntos para o desenvolvimento [da mesma]” (MOREIRA, 1990), mas Stainhilbert não vê que nem todos compartilham da competição/concorrência como valor, da recusa da crítica-reflexiva como método e do mercado como epicentro da construção social da EF.

Assim, o interesse norteador desta proposta de RPEF não é a compreensão, a qual pressupõe conservar e ampliar a “intersubjetividade de uma possível compreensão orientadora do agir” (HABERMAS, 1994, p.139) consideradas as devidas contradições e conflitos na profissão. E também não seria o interesse emancipatório, pois Stainhilbert diz agir “apenas profissionalmente, nunca ideologicamente”, seu interesse é o bem comum da EF, discordando dos que tem “outros interesses na EF que não ela mesma”, como por exemplo os que “querem construir uma sociedade socialista (sic)” (numa menção aos crítico-reflexivos). A dimensão ético-política aqui assume ares mistificadores de uma defesa ideológica da sociedade capitalista.

Por fim, resta o evidente interesse em obter controle sobre mercados e sobre as ações de outras pessoas que porventura se aventurem em “terras” que são “nossas”. Tudo isto nos faz interpretar que a razão instrumental subjaz a proposta de Stainhilbert, e esta racionalidade “tornou-se incapaz de propor a discussão em torno de uma ética que oriente o agir” (PIZZI, 1994, p.24). De fato Stainhilbert simplesmente assume a ética da concorrência por mercados como evidente e não problemática, além de recusar críticas e reflexões não pragmáticas e sem resultado imediato. E mais: sua atitude seria “profissional [técnica]”; não política. Ora, a racionalidade instrumental percebe exatamente o “conhecimento como técnica e não crítica” (ibidem). Enfim, esta proposta de RPEF parece não admitir que, se buscarmos outra racionalidade para orientar nosso agir, isto pode não produzir resultados imediatos, porém

a racionalidade ético-comunicativa desmistifica e critica o agir instrumental que reduz a consciência a uma razão prepotente e absolutizadora de verdades imutáveis que transforma a práxis em atividade de dominação da natureza, que, em última instância, se transforma também em dominação econômica e política (p.45)

Há ainda outras duas questões a serem colocadas. Quanto a projetos de construção social da profissão EF parece-nos que há duas perspectivas. Uma centrada no mercado; outra na sociedade civil organizada e movimentos populares. A primeira, assumindo valores da concorrência entre segmentos/categorias profissionais, distancia-se da noção de solidariedade de classe, uma conquista histórica dos trabalhadores; a segunda assume precisamente esta perspectiva de organização/mobilização classista. Tocamos neste ponto porque o “problema central da humanidade” pode ser discutido assim: “até que ponto, e sob que condições, a humanidade tem o potencial de moldar seu próprio destino?” (MANDEL, 1991, p.99). Um dos argumentos mais caros de Stainhilbert é de que “a regulamentação é o melhor meio de profissionais de EF serem donos do seu próprio nariz”. Seu erro está em remeter esperanças de ‘autonomia’ e ‘liberdade’ para o interior particular de uma categoria profissional, sem dar por conta que se trata de dois fins humanos universais; logo, dizem respeito

a luta histórica dos trabalhadores para torná-las possíveis. Mas, no neoliberalismo, mudanças no conceito de propriedade (e de seu direito) tem levado ao restrito critério de um “direito individual e exclusivo para usar e dispor de coisas materiais [o trabalho inclusive?]” (Macpherson apud Gentile, 1995, p.102). Para Gentilli (op.cit.) tal restrição acarretou ‘estreitamentos’ que definem o sentido neoliberal de propriedade, entre eles: propriedade como direito exclusivo [de profissionais de EF?] de usar e dispor de algo [“nossos mercados”], de vendê-lo ou aliená-lo; e como direito a excluir a outros [“antes que fisioterapeutas, psicomotricistas tomem nossos mercados...”] do usufruto de algo. Assim, ao invés da organização/mobilização dos trabalhadores visando assegurar

maiores e melhores chances de trabalho, na defesa de seus interesses de classe contra o mercado, Stainhilbert propõe não só aceitá-lo passivamente, como também processos de exclusão de outros segmentos profissionais de certos campos de trabalho por tratar estes como propriedade privada, confundido a especificidade do trabalho de diferentes segmentos profissionais, com o próprio direito ao trabalho por parte dos mesmos¹⁷. Segundo Gentile (op.cit.) esta é a inevitável consequência de converter tudo em propriedade exclusiva e de jogar tudo no mercado. Isto é claramente incoerente com um dos princípios de uma sociedade democrática, que, a meu ver, é o da manutenção da igualdade de oportunidades para usar, desenvolver e desfrutar das capacidades que cada pessoa possui (p.241).

Como disse, uma perspectiva de construção social da EF assume a defesa de mecanismos sociais públicos para tal; outra defende mecanismos privados não sintonizados com noções de autonomia e liberdade, pois “no capitalismo histórico, o mercado supõe diversos graus de violência e coação. Não existe mercado sem a concomitante existência de mecanismos historicamente variáveis de violência material e simbólica” (ibid, p.237), cuja crescente ampliação é um traço marcante da política neoliberal neste fim de século.

Outra colocação a ser feita é que “não podemos ver os movimento direitistas de forma apenas conspiratória. Se fizermos isso, não só reduziremos a complexidade própria da política, mas nos refugiaremos em oposições binárias de bom e mau” (Apple, 1995, p.271), não vendo elementos de lucidez nos grupos que nos são contrários, inclusive os de direita. Além disto, sabemos que há pessoas do campo progressista que apoiam este projeto de RPEF mas, segundo Apple (ibid), “isso não significa dizer que cada pessoa tem “liberdade de ação”, que as pessoas “livremente escolhem” entrar para a direita (ou outra coisa qualquer), num vácuo”, pois ocorre exatamente o oposto. Predominam “posições conservadoras numa gama ampla de temas, (...) nos meios de comunicação e discussões públicas (...) os discursos de direita circulam cons-

tantemente”. “Entretanto, há múltiplas maneiras pelas quais tais discursos podem ser ouvidos ou lidos. A aceitação é apenas uma delas” (p.300). Por isto, ressaltamos a diferença entre este projeto de RPEF centrado no mercado, e que propõe despolitizar o debate sobre a construção social da

***Apostamos,
portanto, numa
construção social
da nossa profis-
são que seja
também uma
“estratégia de
classe”, mas dos
trabalhadores.***

EF ao não priorizar debates e mecanismos públicos (pragmatismo/imediatismo lembram?); e outros projetos de construção social da profissão EF cujos contornos não são pragmática e imediatamente visíveis, mas que, desde já, centralizam-se na sociedade civil organizada e movimentos populares, certos de que a construção social da realidade não é linear, mas certos também que “o perigo é que estamos indo em direção a um mercado deformado, marcado por discriminações (...) e efeitos da desvantagem sócioeconômica”, numa “estratégia de classe” que reproduz desigualdades (BALL, 1995, p.224). Apostamos, portanto, numa construção social da nossa profissão que seja também uma “estratégia de classe”, mas dos trabalhadores. Pois, embora “o grão de verdade da teoria do fim da história” seja “o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo” ser a “repetição automática e infinita do seu domínio”, e que “o outro lado do fim da história é o slogan da celebração do presente tão cara às versões capitulacionistas do pensamento pós-moderno” (ibidem); embora isto, indagamos:

Mas será assim? Estará a vitória da burguesia internacional consumada?(...) A verdade é que a repetição do presente (...) é a criação de um apartheid global. (...) Haverá energias no passado ou no futuro para impedir que o presente se repita indefinidamente? (ibid, p.16)

Penso que sim. Para o caso do CBDE é suficiente dizer que ao invés de ‘pacotes’ previamente elaborados pelo Estado, devemos ousar, transgredir e subverter com propostas de currículos críticos, “os quais surgiram e vão surgir a partir do encontro de educadores, estudantes e das outras pessoas envolvidas na educação com as situações concretas de suas lutas específicas” (Silva, 1992, p.92).

¹⁷ É o caso p.ex. de tornar exclusivo do profissional de EF a atuação no campo do lazer e recreação, sem considerar as possibilidades do teatro, da música, artes, etc. Da mesma forma que a pesquisa e produção do conhecimento no âmbito das atividades físicas. Aliás, na UnB já existe uma pós-graduação em sociologia do esporte vinculada a Faculdade de Sociologia.

Para o caso da RPEF a charada é: "a auto-emancipação e auto-determinação para todos permanecerá para sempre um sonho insatisfeito? (...). [Se] as 'leis de mercado' são apenas as forças cegas da 'fatalidade' (...), será a introvisão da humanidade das leis de sua própria evolução realmente um fruto do qual ela deveria ser proibida de compartilhar?" (Mandel, 1991, p.100). Penso que não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APLLE, Michael. *Indo para a direita: educação e formação de movimentos conservadores*. In: GENTILLE, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- BALL, Stephen J. *Mercados educacionais, escola e classe social: o mercado como uma estratégia de classe*. In: GENTILLE, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- CARVALHO, Máuri de. *A miséria da educação física*. Campinas : Papyrus, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de ensino de educação física*. Campinas : Cortêz Editora, 1992.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO UFRGS. *Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais"*. In: SILVA, Luiz H; AZEVEDO, C & SANTOS E (orgs.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- FERREIRA, Marcelo G. et all. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Revista Brasileira de Ciências do esporte 17 (2):198-200, 1996. Resenha.
- FREIRE, João B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo : Scipione, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: SILVA, Tomás T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GENTILLE, Pablo. *Adeus à escola pública: desordem neoliberal, violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. In: GENTILLE, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *Ciência e técnica como ideologia*. Lisboa : Edições 70, 1994.
- HILDEBRANDT, H & LAGUING, R. *Concepções de aulas abertas em educação física*. Rio de Janeiro : Livro Técnico s.a., 1986.
- INSTITUTO NACIONAL DO DESPORTO. *Programa Esporte Educacional*. Distrito Federal : Conselho Deliberativo do Indesp, 05 de dezembro de 1995.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí : Unijuí, 1994.
- MANDEL, Ernest. *Socialismo x Mercado*. São Paulo : Ensaios, 1991.
- MARX, Karl. A "Contribuição da crítica da economia política". São Paulo : Alfa-Ômega, s/data.
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas : Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, Vítor M. de. *Consenso e Conflito da educação física brasileira*. Campinas : Papyrus, 1994.
- PIZZI, Jovino. *Ética do Discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre : Edipucers, 1994.
- SANTOS, Boaventura de S. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, Luiz H; AZEVEDO, J.C & SANTOS, E. *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 27.ed. Campinas : Autores associados, 1993.
- SILVA, Tomás T. da. *Currículo, conhecimento e democracia*. In: SILVA, Tomás T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- _____. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: SILVA, Tomás T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- STAINHILBERT, Jorge. *Profissional de Educação Física...existe?*. Rio de Janeiro : Sprint, 1996.
- _____. *Profissional de Educação Física...existe?*. V CICLO DE PALESTRAS CAEFALF/UERJ, Rio de Janeiro, 22 a 26 de maio, 1996. *Anais*.
- TUBINO, Manoel J. G. *Dimensões sociais do esporte*. Campinas : Cortez & Autores Associados, 1992.

NADAR: uma Conversa com a Lagoa do Peri¹

Elaine Vargas Guimarães²

Este artigo visa relatar/socializar uma experiência realizada junto à comunidade da Lagoa do Peri, área de preservação permanente, no sul da ilha, em Florianópolis/SC. O propósito foi o de estudar a cultura de movimento simbolizada pelas relações entre homem-água, visando apreender o seu se-movimentar (TREBELS, 1992), enquanto diálogo do homem com o mundo, cujos sentidos/significados são construídos a partir da inter-subjetividade e mediados pela cultura característica da região. O estudo procura resgatar as histórias e lendas sobre a comunidade da Lagoa do Peri e promover a conscientização sobre a importância de preservar o ambiente natural e de conhecer/refletir sobre a herança cultural.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação conforme define THIOLENT (1986), a partir de um programa de natação oferecido a moradores e turistas, e realizado na Lagoa do Peri. Este programa, intitulado: "Curso de Verão", foi promovido pela Fundação Municipal de Esportes - FME, com o apoio da Associação de Moradores da Lagoa do Peri - ASMOPE. Aconteceu durante os meses de janeiro e fevereiro de 1995, sendo ministrado por uma colega acadêmica do Curso de Educação Física/UFSC, Luciane Deise Faim e pela autora.

Foram constituídas várias turmas e em todas elas tínhamos as mesmas preocupações e objetivos, mas escolhemos uma para acompanhar mais sistematicamente. A opção pela turma se deu em função de ser formada exclusivamente por crianças da comunidade, o que permitiria refletir sobre a realidade concreta dos alunos. A turma era formada por doze crianças (meninos e meninas), com idade variando entre sete e treze anos.

A Lagoa do Peri foi nosso "ponto de encontro", o tema-gerador, buscando-se a construção de compreensões ampliadas sobre as possibilidades de relação com a natureza e com a cultura, através do movimento. Esta busca se deu a partir dos princípios pedagógicos da Concepção de Aulas Abertas, proposta por HILDEBRANDT et LANGING (1986).

Esta pesquisa teve início durante o 2º semestre de 1994. Os primeiros meses foram reservados a revisão bibliográfica sobre aquilo que considerávamos ser o mais importante para a experiência, como refletir sobre Educação, Educação Física, Educação ambiental e relação homem-água, bem como para o resgate geográfico, histórico e cultural da Lagoa do Peri, através do registro da história oral, contada pelos moradores mais antigos, e pela análise documental. Esta primeira etapa continuou acontecendo paralela a segunda: a própria vivência do "Curso de Verão". Finalizamos a pesquisa com uma terceira etapa, de análise da vivência e posterior sistematização do estudo.

Durante o curso, também resgatamos as informações sobre a Lagoa do Peri, através de pesquisas/entrevistas feitas pelas crianças, junto a seus pais, avós e outros. Através desse resgate, procuramos entender nossa comunidade e refletir sobre a importância de preservar esse ecossistema. Algumas dessas informações, expomos a seguir, sucintamente, como forma de justificar toda essa nossa luta pela vida.

A Lagoa do Peri é uma bacia hidrográfica, com cerca de 5,12 km², dois metros acima do nível do mar, localizada ao sul da ilha de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 1981, foi transformada em parque por ser a única reserva de água potável da

¹ Este relato foi extraído da Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Educação Física da UFSC, orientada pelo professor Giovanni de Lorenzi Pires (RPD/ CDS/ UFSC).

² Professora substituta da Prática de Ensino em Educação Física/UFSC e integrante do NEPEF/UFSC.

região sul e por possuir uma das últimas reservas de Mata Atlântica. A Lagoa do Peri é um ambiente vulnerável a mudanças em seu ecossistema, devido a sua pequena extensão; apesar disto, a cada dia vem sofrendo deprecação por parte dos turistas e de seus próprios moradores, como a comercialização de sua água, construções ilegais, depósito de dejetos, fossas, queimadas, desmatamentos, etc.

Seu Plano Diretor de Ocupação e Uso do Solo instituiu três diferentes áreas: área de reserva biológica, área de paisagem cultural e área de lazer (IPUF, 1978).

Na área de paisagem cultural, o contingente populacional é maior por ser de fácil acesso, composto de nativos, moradores vindos de outros estados e outros países. Na década de 80, houve um grande fluxo de emigrações, muitas pessoas vieram em busca de um lugar tranquilo, em que pudessem estar em contato direto com a natureza, e assim foi contribuindo para a cultura local. A Lagoa do Peri também é considerada um lugar bastante místico, os moradores mais antigos contam muitas histórias e lendas acontecidas no local, influenciando a forma como as pessoas se relacionam com o meio, em especial a água.

Hoje a comunidade da Lagoa do Peri tem uma associação - ASMOPE - que possui uma particularidade, quanto a seus objetivos, pois, além de buscar defender os direitos dos moradores, luta pela preservação da Lagoa do Peri.

Foi a partir da contextualização da relação homem-água nesta realidade, que procuramos caminhar durante esta vivência, em busca da Educação Ambiental, pois acreditamos que esta deve ser tratada em conjunto com os sujeitos envolvidos, uma vez que os homens, com amplo esclarecimento de sua realidade e com acesso à informação, têm melhores condições de atuar na sociedade, tornado-se parte ativa nas decisões.

Através da problematização, estimulávamos a reflexão crítica sobre questões como o lixo dos turistas e dos próprios moradores, os desmatamentos e queimadas, a qualidade da água, as ocupações ilegais, etc. A partir desses questiona-

mentos mais particulares, procuramos chegar a reflexões mais amplas sobre a importância de preservar a natureza e até mesmo buscar soluções e formas de conhecer mais sobre o assunto para poder ensinar outras pessoas.

Para SANTIN (1990), os modelos lógicos e racionais, defendido pelo sistema capitalista, habituaram o homem a olhar a natureza sob a ótica dos pesos e medidas. Concordando com o autor, procuramos outras possibilidades de relação

homem-água, pois a Educação Física ainda prioriza a relação homem-água esportivizada, muitas vezes sem sentido e significado para os que a vivenciam. E foi justamente a partir do se-movimentar dos alunos, entendendo o movimento como forma de diálogo entre homem e mundo, que se buscou uma vivência prazerosa com o meio - a Lagoa.

A natação concebida apenas como um esporte reduz as possibilidades mais variadas de movimento e vivência no meio

líquido; valoriza apenas o rendimento, a competição e para isso se utiliza da técnica, da disciplina e da alienação (HILDEBRANDT, 1991). Isso não significa negar o esporte, mas sim repensar o esporte com valores educativos; como afirma o GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFMS (1991), o esporte forma um sistema de regras sem vida e somente com a ação do homem se concretiza, e com base nos seus interesses e necessidades podem mudá-lo.

As crianças participantes do "Curso de Verão", também tiveram dificuldades de entender que o esporte pode ser transformado pelos sujeitos envolvidos e ter outros princípios. Isso ficou evidente quando um dos alunos avaliou os encontros: "Estamos aprendendo várias coisas, menos a nadar". A partir dessa avaliação começamos a refletir sobre as três dimensões do esporte, percebidas por TUBINO (1992) e comentadas por PIRES (1994): Esporte-espetáculo (performance), Esporte-participação e Esporte-educação. Partindo dessas reflexões, começamos a problematizar o esporte como algo além de competir, sobrepujar, perder ou ganhar. Percebendo-o como um fenômeno social, que precisa ser questionado, e até modificado para atender à realidade social e cultural da comunidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Estabelecer uma nova relação homem-água, para além do modelo esportivizado, não foi tarefa fácil, uma vez que, estávamos condicionados a ver as possibilidades de movimento limitadas a certos padrões e regras. E foi propondo a criação de movimentos e brincadeiras, com base na realidade do grupo, que procuramos ampliar essas possibilidades de movimento. Também problematizávamos as necessidades, interesses e limitações dos alunos e as características do local, para podermos criar e recriar movimentos com sentido e significado para quem os experimentava. Como por exemplo: nadar com a cabeça fora d'água para enxergar o barco, ou a rede, ou para ver onde está indo, já que a água da Lagoa é escura; nadar lento ou dançar debaixo d'água para senti-la; etc.

Foi preciso configurar novas situações de ensino, que direcionassem a relação homem-água para percepções diferentes. No início do curso, as crianças pareciam bastante limitadas quanto a percepção dos inúmeros movimentos que poderiam realizar. Quando pedíamos para cada criança criar um movimento e ensinar aos demais do grupo, percebíamos que os movimentos não eram criados por eles, mas repassados de geração em geração, como: "*virar cambalhota*", "*plantar banana*", "*nadar como o sapo e como o cachorro*". O mais importante era o seu significado comum, brincar com a água, que certamente faz parte da cultura de movimento da criança.

Foi também através do resgate da cultura local que procurávamos criar brincadeiras como "*o arrastão*", "*a história da sereia*", "*a bruxa que sugava crianças*", etc. Assim estimulávamos a capacidade de ação, que caracteriza-se por ser a capacidade de participar da realidade. Tudo era problematizado procurando desenvolver o senso crítico dos alunos quanto às questões de preservação do meio ambiente e a problemática da perda de identidade cultural, o que não significa que a cultura esteja cristalizada, mas que deve estar em processo contínuo de construção pelos seus sujeitos.

A Lagoa do Peri também foi sujeito desse diálogo onde, através de suas características (água fria ou quente, escura, funda, com marolas, ou "um espelho", o peri⁵, etc.), os alunos puderam resgatar sua cultura de movimento, tendo a relação homem-água como a principal comunicação com toda a lagoa.

³ Forma de pesca com rede de arrasto, utilizada na região.

⁴ Algumas das histórias recolhidas.

⁵ Vegetação característica que deu origem ao nome da Lagoa.

Para possibilitar o nadar como expressão da cultura de movimento, foi de suma importância priorizar o se-movimentar, onde segundo HILDEBRANDT (1994:23) "o movimento é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas sim do seu relacionamento". Portanto, o se-movimentar é necessário para toda ação humana no mundo, como o diálogo que deve haver entre o homem e tudo que o cerca, com os outros homens e com a natureza.

Desta forma, o homem passa a compreender, conhecer e se relacionar com o mundo pelo movimento, que segundo GORDIJN (apud HILDEBRANDT, op.cit.) é uma das três formas do homem se comunicar com o mundo, ao lado do pensar e do falar. Presenciamos estas três formas de diálogo homem-mundo durante esta experiência, mas priorizamos o se-movimentar, pois, como afirma HILDEBRANDT (op. cit.:23) acreditamos que "o mundo não pode ser só identificado pelo pensar, mas, também, pelo movimentar". Assim, nadar na Lagoa do Peri passou a ter não só um, mas vários significados, dependendo do sujeito que se-movimentava.

Em nossa vivência, não havia movimento correto ou incorreto, havia uma intenção que tornava este se-movimentar infinitamente variado, eliminando comparações objetivas pois, ao invés de reduzirmos o mundo de movimento ao mundo do espaço e dos aparelhos, como pretendem as ciências naturais (HILDEBRANDT, op. cit.), procurávamos respeitar a individualidade de cada um na relação com os demais.

Isto significa que priorizávamos uma concepção de corpo que TAMBOER (apud TREBELS, 1991) denomina "relacional", onde o corpo não pode ser percebido como uma entidade isolável. Acredita-se que a corporeidade é o nosso modo de existir no mundo, onde o corpo tem uma intencionalidade e age a partir dela, isto é, o corpo é o sujeito da ação. Além de não dividir o homem em partes, esta visão de corpo o coloca como ser-no-mundo, não separando sua existência física do contexto social e cultural onde se constrói sua humanização (SANTIN, 1990).

E foi dentro desta visão de homem e de movimento humano que fundamentamos as aulas promovidas pelo "Curso de Verão", tendo como opção

metodológica a abertura do ensino às experiências dos alunos. Esta concepção de ensino apresenta como princípio geral a participação dos alunos nas decisões referentes ao processo ensino-aprendizagem. Logo, orienta-se basicamente no aluno, no processo, na problematização, e na comunicação, em que o professor admite e incentiva os educandos a apresentarem suas opiniões e realizarem suas experiências. Isto não significa o professor ausente de sua função pedagógica, numa perspectiva espontaneísta, como alerta PIRES (op.cit.).

Foi a partir destas idéias que procuramos construir nosso fazer pedagógico, que foi fundamentado em alguns princípios pedagógicos decorrentes das Aulas Abertas, sistematizados por PIRES (op. cit.). É a partir desses princípios que procuramos refletir sobre nossa práxis pedagógica.

O princípio da COOPERAÇÃO ou AJUDA-MÚTUA pretende que os sujeitos envolvidos desenvolvam uma intencionalidade coletiva, procurando sempre solucionar os problemas do grupo. Foi um princípio norteador das aulas, como a tomada de decisões, feitas pelos alunos e professores, que não prejudicassem o grupo (mudança de horário e dias das aulas); definição de onde ficaria o trampolim construído pelo grupo (*"nem muito fundo e nem muito raso"*, para que os menores pudessem ir até ele e também possibilitasse o mergulho seguro); etc.

Para que este espírito de grupo se consolidasse foi preciso buscar estratégias, como situações de diálogo, estímulo ao contato entre as pessoas, as atividades em pequenos grupos, o incentivo à socialização do conhecimento, fazendo os alunos se sentirem responsáveis pelo processo. Para que todos os alunos avançassem em direção à solidariedade, a ludicidade estava sempre presente em nossas intenções e ações.

Então, a LUDICIDADE também foi um princípio orientador desta experiência, sendo importantíssimo para percebermos que é possível nadar

e aprender a nadar de forma consciente e prazerosa, onde os alunos eram sujeitos de seus atos e o ato de nadar uma forma de se comunicar com a natureza e assim amá-la e preservá-la. Como avaliou um aluno *"aprendemos coisas novas de forma descontraída"*.

Nos últimos encontros, cada aluno ficou responsável pela criação do seu nado, o "nado livre". Esta criação estava vinculada aos objetivos de cada aluno, às suas possibilidades e às características do meio. Os objetivos mais evidenciados foram:

- Nadar para brincar com a água;
- Nadar para não se afogar; e
- Nadar para sentir, se comunicar com a água.

Avaliamos que nossa concepção sobre a relação homem-água começava a se ampliar, e principalmente ter mais sentido e significado. E que conseguimos nos aproximar do eixo do ensino aberto, consolidado com o depoimento de um aluno: *"Criar é melhor que copiar"*.

Outro princípio que norteou as aulas foi o da CONTINUIDADE E RUPTURA⁶, que preconiza não ignorarmos o conhecimento existente mas, a partir dele, conhecer mais, forçando a superação dialética do saber inicial para dar início a um novo conhecimento, refletido e vinculado a realidade dos sujeitos envolvidos.

As situações de problematização dos movimentos, brincadeiras, atividades criadas pelos alunos, foram importantes para garantir a reflexão sobre o conhecimento que o grupo tinha, podendo assim romper com esse saber inicial, muitas vezes fragmentado, para dar início a um saber contextualizado. O ato de criar um movimento ou brincadeira e ensinar ao grande grupo foi uma forma de garantir a práxis, logo o se-movimentar. A tentativa de se buscar a consciência preservacionista também se apoiou neste princípio, pois procurávamos partir do que as crianças conheciam, levando em conta suas vivências, para buscarmos um conhecimento mais elaborado.

⁶ Expressão utilizada por SNYDERS, Georges, 1988.

A CO-GESTÃO também foi um princípio indispensável para a construção de aulas mais refletidas, pois os alunos participavam não só da execução como da construção das atividades da aula. E isso aconteceu através do diálogo, havendo sempre uma troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

A construção das aulas se deu a partir de avaliação coletiva feita pelos alunos e professoras, mas não conseguimos avançar muito quanto à autonomia do grupo para a construção das aulas, por diversos fatores como o pouco tempo para o desenvolvimento do processo, a metodologia que era nova para os alunos e professoras, etc. A ação mais significativa neste sentido foi a decisão de construir um trampolim, após a identificação de sua necessidade. Para isso, as tarefas foram divididas pelo grupo de acordo com a possibilidade de cada um.

Também para buscar a autonomia das crianças em relação ao se-movimentar, utilizamos algumas estratégias como: pesquisas feitas por elas, sobre as características e lendas locais; a criação de movimentos em pequenos grupos; identificação dos elementos básicos do nadar (respiração, propulsão e flutuação); a reflexão e vivência da evolução do nado Crawl; a criação do nado livre; etc. Todas estas propostas de movimento foram incentivadas na sua TOTALIDADE, sendo este mais um princípio norteador para se assegurar/ampliar a cultura de movimento dos alunos.

Este princípio estimula que os alunos busquem movimentos que eles possam realizar em sua totalidade, que se refere a amplitude da ação e a sua inserção no ambiente social e cultural. Assim, procuramos sentir, pensar e nos comunicar com a natureza, podendo perceber que tudo está dentro de um contexto, de um ecossistema, onde todos os componentes são importantes para a sua existência. Também a relação homem-água foi buscada na sua totalidade, valorizando as experiências dos alunos, possibilitando um se-movimentar vinculado a seus anseios, possibilidades, cultura e realidade. Um movimento inteiro e contextualizado, como somos nós, seres humanos.

Esta experiência já vem possibilitando novas vivências, como o segundo "Curso de Verão" que aconteceu no verão de 1996, onde já propomos um planejamento participativo do mesmo (como sugere a concepção de Aulas Abertas), decidindo os conteúdos e objetivos com os grupos, e ampliação do número de pessoas envolvidas, destacando as crianças da Casa da Liberdade (Instituição Municipal de apoio às crianças carentes).

Este trabalho também vem servindo de base para a possível implantação de uma escolinha de

natação na praia de Canasvieiras (norte da Ilha), a partir da sua divulgação entre professores da rede municipal de ensino, através do Projeto de Parceria entre NEPEF/UFSC - SME/Florianópolis.

Com a socialização desta experiência, cujos resultados aqui relatados demonstram ser viável a utilização desta metodologia de ensino, esperamos estar reafirmando a possibilidade de que a Educação Física contribua para ampliar o mundo de movimento, assim como apontar questões que possam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, tendo o movimento e o ser humano - que se movimenta - como especificidade, numa perspectiva ampliada da Educação Física, como nas questões ambientais, culturais e de participação comunitária, a que se propôs esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe/UFSC. *Visão Didática da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, Reiner et LAGING, Ralf. *Concepções Abertas de Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT, Reiner. *Visão Pedagógica do Movimento*. In: *Revista da Educação Física*. Maringá, UEM, 04, 1994.
- _____. *O Conteúdo Esportivo na Educação Física Escolar*. In: *Revista da Educação Física*. Maringá, UEM, 02, 1991.
- PIRES, Giovani. *O esporte na escola* (mesa redonda). In: VII Congresso Catarinense de Educação Física - APEF/SC. Florianópolis, out/1994.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre, EST/ESEF, 1990.
- SNYDERS, Georges. *Alegria na Escola*. São Paulo, Manole, 1988.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.
- TREBELS, Andreas. H. *Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte*. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. CBCE, 13 (03): 338-344, maio/1992.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *As Dimensões Sociais do Esporte*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Luiz Renato. *O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil*. Rio de Janeiro, SPRINT, 1995.

*José Luiz Cirqueira Falcão**

O livro de Vieira enfoca as relações estabelecidas entre a política e o campo da cultura nos anos 30, no Brasil, através do estudo das transformações ocorridas no âmbito ritual e gestual da capoeira. Trata-se uma adaptação de sua dissertação de mestrado, intitulada, "Da Vadição à Capoeira Regional: Uma Interpretação da Modernização Cultural no Brasil", defendida em 1990, no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Vieira faz uma análise sócio-histórica do contexto da capoeira a partir de uma pesquisa de campo envolvendo os mais antigos representantes desta manifestação cultural - os chamados "velhos mestres" da Bahia.

Sociólogo e capoeirista de notável competência, Vieira destaca, no livro, a importância de Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado, 1899-1974) e sua participação como principal agenciador das mudanças mais significativas ocorridas na capoeira, principalmente no que diz respeito aos aspectos técnicos, ritualísticos e pedagógicos.

Mestre Bimba, exímio praticante da capoeira em sua forma tradicional, reconhecido pela sua espetacular habilidade combativa, introduz uma nova visão de mundo no ambiente da capoeira ao promover modificações radicais em seus códigos, a partir da década de 30. Esta ruptura caracterizou um marco na trajetória da capoeira e foi considerada por muitos estudiosos e praticantes como uma deturpação, uma descaracterização sem precedentes no contexto da luta. Em contrapartida, por outro lado, tais mudanças foram vistas por muitos outros, principalmente pelos seus seguidores, como um grande avanço, um salto de modernidade capaz de promover a inserção de uma prática essencialmente vinculada às classes subalternas

no seio dos estratos sociais médios e superiores. Mestre Bimba foi, portanto, uma espécie de divisor de água no mundo da capoeira. De um lado a capoeira tradicional, posteriormente popularizada com o nome de Capoeira Angola, de outro, a Capoeira Regional, metodizada e regrada sob a égide das ideologias que plasmaram o regime ditatorial de Getúlio Vargas.

Pode-se afirmar que Mestre Bimba foi, e continua sendo, até hoje, o mais expressivo nome da capoeira brasileira. É cantado em ladainhas e chulas por todo o Brasil e enaltecido em contos, ensaios, artigos, etc, enfim, como afirma Sodré (1991), "um dos herdeiros diretos de Zumbi" (:18).

Esta dubiedade presente na figura de Mestre Bimba tem provocado grandes polêmicas. Vieira questiona com muita propriedade as interpretações do Antropólogo argentino Alejandro Frigerio quando este afirma que com a Regional a capoeira teria perdido várias das características que lhes eram próprias, em virtude de sua origem étnica. Na concepção de Frigerio, Mestre Bimba teria contribuído para um "embranquecimento" da capoeira, colaborando para que esta passasse da condição de "arte negra" - a Angola, para a de "esporte branco" - a Regional (Frigerio, 1989). Para Vieira a análise de Frigerio parte de duas premissas equivocadas: "de que seria possível a manutenção inalterada da Angola ao longo de sua existência e que a Regional não encontrou resistência nos centros onde se instalou, destruindo praticamente sem sofrer influências, as formas tradicionais da luta" (:112).

A despeito das polêmicas geradas a partir dessas mudanças é possível afirmar que foi a partir da Regional de Bimba que aconteceram as primeiras vinculações da capoeira com as instituições de

* Professor Assistente do Departamento de Recreação e Prática Desportiva, Centro de Desportos/UFSC.

ensino no Brasil. Bimba, ao ser procurado por estudantes universitários, principalmente os alunos dos cursos de Medicina e Engenharia, para que ensinasse a capoeira na pensão onde residiam, promove uma vinculação desta com o mundo acadêmico. Pode-se dizer que Bimba foi bastante influenciado pelo figurino educacional. Tal afirmação encontra respaldo quando se percebe que fatores tipicamente vinculados ao universo escolar passam a fazer parte dos códigos da Regional, como formatura, patrono, orador, diploma, discurso, etc.,

Vieira destaca que a partir da fundação do Centro Esportivo de Capoeira Angola em 1941, pelo Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha, 1898-1981), inicia-se o processo de polarização da comunidade da capoeira. É possível vislumbrar que tal processo tenha acontecido bem antes, quando Mestre Bimba fundou a sua academia em 1932. É provável que a partir de 1941 tal processo tenha se acirrado ainda mais. Pastinha passa então a ser o contraponto de Bimba, recebendo da intelectualidade baiana intenso apoio. Se por um lado, Bimba encontrava respaldo junto as instituições de poder, Pastinha era referenciado como um verdadeiro guardião das tradições da Capoeira Angola e, por isso, exaltado por intelectuais sempre preocupados com a utilização ideológica da cultura local, como foi o caso de Jorge Amado, que, por diversas ocasiões, enalteceu Mestre Pastinha em seus livros.

Analisando as mudanças ocorridas na capoeira a partir da criação da Regional, Vieira procura "escapar às leituras que reduzem o processo em foco a uma simples descaracterização" (:16), que partem de um perspectiva linear, não considerando as complexas articulações da cultura popular com outras instâncias da sociedade.

Vieira ainda chama a atenção para a reorientação das ações do Estado em relação às camadas populares durante o regime de Vargas. Ao mesmo tempo que fortalecia o seu poder de dominação, empregava um discurso galgado nos pressupostos da ordem e da disciplina. Com seu projeto populista, de conotação ascética, Getúlio Vargas travou uma estreita relação paternalista e afetiva com as camadas populares, visando a "legitimação da autoridade do Estado na tutela da sociedade" (:114). Além disso implementou a construção do "Estado Nacional", onde as ideologias profascistas encontraram grande ressonância e

se irradiaram a partir de um centro coordenador que, de certa forma, tinha poderoso controle sobre a sociedade civil.

A propagação dessas ideologias ecoaram de forma intensa no âmbito da Educação Física. Guiraldelli Júnior (1988), em "*Educação Física progressista; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*", destaca que a Educação Física brasileira incorporou ostensivamente os princípios militaristas do Regime de Vargas. Dentro desse contexto, seu objetivo era promover uma disposição nos indivíduos a fim de torná-los capazes de suportar o combate, a luta e a guerra. Dessa forma, o heroísmo, a coragem, a disciplina exacerbada são exaltados com a finalidade de promover o fortalecimento da população. Nessa perspectiva, o "cidadão-soldado" passa a ser o protótipo que deve ser seguido por todos os demais membros da sociedade.

Guiraldelli Júnior (1988) classificou a Educação Física da era Vargas de "Educação Física Militarista". Esta concepção tem como principais antecedentes históricos a adoção do Regulamento de Instrução Física Militar do Exército francês, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, adotado nas forças armadas brasileiras na década de 20, e sua consequente utilização como sistema oficial de Educação Física obrigatório em todas as escolas públicas brasileiras a partir de 1931. Para Cantarino Filho (1982) esta tendência perdurou até o final dos anos 50, mas foi durante o Estado Novo (1937-1945) que a Educação Física incorporou majoritariamente esses estereótipos.

Várias reformas implementadas por Vargas vislumbravam a preocupação com o patriotismo e com o nacionalismo e os jovens estudantes eram os principais alvos. Por isto Cantarino Filho (1982), Guiraldelli Júnior (1991) e Romanelli (1986) endossam a crítica de autores que viam na política educacional do Estado Novo uma essência "fascista", com objetivos explícitos de formar um cidadão obediente e adestrado a serviço da pátria. (Falcão, 1994:53)

Observa-se que além da estreita relação com as camadas populares, Vargas utilizou-se também da educação e, principalmente, da Educação Física para edificar seus ideais nacionalistas. Segundo

Betti (1991), "Em todas as reformas do ensino ocorridas entre 1930-1946 (com exceção da Reforma Campos do ensino comercial), a Educação Física foi introduzida como componente curricular obrigatório" (:84). Assim,

a Educação Física foi percebida como um valioso meio de inculcação dos valores pregados pelo Estado, em especial na escola secundária, numa faixa etária propícia à modelação da personalidade e à absorção de valores morais e cívicos. (:85)

Neste sentido, a questão do corpo foi emblemática no projeto nacionalista de Vargas. Ademais, Vieira menciona que algumas teses arianizantes defendidas por Nina Rodrigues, Artur Ramos e outros, se destacaram no cenário intelectual, naquela época.

Vieira é enfático quando apregoa que foi neste bojo que se plasmaram as primeiras iniciativas mais consistentes de institucionalização da Educação Física no Brasil, cuja preocupação de fundo era a higienização e o aperfeiçoamento da raça brasileira. O ideário cívico servia para fortalecer o espírito de brasilidade e, para isso, alguns mecanismos foram impostos pelo Estado, como os desfiles operários, que evidenciavam a disciplina corporal de caráter fascista.

Para forjar o perfil do novo homem brasileiro, cumpridor dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação, o Estado aliou-se às Forças Armadas, principalmente ao exército, para o cumprimento desses objetivos. Segundo Betti (1991), "A vinculação da Educação Física às Forças Armadas favoreceu a reverberação dos objetivos educacionais oficialmente propostos para a Educação Física" (:160).

Entre as ações desenvolvidas pelo Estado no sentido de corporificar a edificação de uma unidade nacional, Vieira destaca que Vargas criou também alguns organismos estratégicos (Serviço de Patrimônio Artístico e Cultural - 1936, Serviço Nacional do Teatro - 1937, Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP - 1939), a Hora do Brasil, etc. De certa forma esses órgãos serviam como instrumentos fortalecedores da relação entre a cultura e a política.

É importante observar que o autor evidencia que o projeto nacionalista de Vargas procurou

reunir os elementos de conservação das tradições e a proposta modernizante numa única dimensão. Além disso, muitos intelectuais evidenciaram em suas obras a valorização da brasilidade, como Gilberto Freyre, Cassiano Ricardo e Alceu Amoroso Lima, entre outros.

A valorização e a apropriação das manifestações populares, por parte do Estado, principalmente as que tivessem a marca de "autenticamente nacional" como o futebol, a capoeira, o samba, serviram como estratégia de legitimação do mesmo perante as camadas populares.

Para uma melhor compreensão das ações implementadas por Mestre Bimba, Vieira procura, em seu livro, contextualizar a capoeira levando em consideração seus condicionantes históricos. Assim, ele também chama a atenção para o fato de que a capoeira esteve associada à marginalidade e à delinquência durante muito tempo. As maltas de capoeira tiveram grande repercussão no Rio de Janeiro no final do século XIX. Eram organizações formadas por ex-escravos, exímios capoeiristas, que provocavam pânico e temor com suas correrias e brigas que geralmente deixavam como saldo um grande número de mortos e feridos pela cidade. Essas maltas se transformaram em verdadeiras instituições de caráter político e paramilitar e formavam as bases armadas dos partidos políticos Conservador e Liberal do Regime Monarquista do Rio de Janeiro.

Após a abolição da escravatura, os capoeiristas engrossaram as fileiras da chamada "plebe livre" formada também por ciganos, prostitutas, vendedores ambulantes, trapeiros, criados, engraxates, carroceiros, etc., que apresentavam um questionamento irreverente em relação à noção de trabalho. Distanciados da ação institucional, representavam um componente relevante para a compreensão da dinâmica da sociedade civil brasileira na passagem do século. Foi neste cenário que a capoeira começou a ser severamente perseguida. É possível afirmar que a história da capoeira pode ser decifrada, em grande parte, a partir da documentação existente nos arquivos da polícia brasileira. Ela recebeu, inclusive, tratamento criminal oficial em todo território nacional, através do Código Penal da República de 1890, com punições que variavam de dois a seis meses de prisão celular. A pecha de "doença moral" vinculada à capoeira perdurou até a década de 30, por ocasião da criação da Capoeira Regional por Mestre Bimba.

Após grandes perseguições e deportações de capoeiristas para o território de Fernando de Noronha, a capoeira fica restrita a ambientes festeiros e era praticada sem qualquer tipo de formalidade ou convenções. As rodas aconteciam de forma inopinada nos mais diversos logradouros públicos e os praticantes não tinham qualquer preocupação com a indumentária. Tratava-se de uma prática que subvertia a ordem institucional estabelecida, indiferente às formalidades e às regras que orientam a vida coletiva. Neste contexto, Vieira assinala que alguns conceitos, como a malandragem, a traição, dentre outros, eram vistos como fatores positivos, na medida em que contestavam os padrões dominantes de comportamento coletivo. Aliás, foi neste cenário, que o malandro se destacou como a expressão mais acabada da criatividade popular. Para o referido autor, o contexto psicossocial em que se inseriu a Capoeira Angola assemelha-se ao que Antônio Cândido chamou de “mundo sem culpa”, “um **ethos** que não distingue o bem do mal, criando acomodações que em outras situações seriam caracterizadas como hipocrisias” (:122). O jogo da Angola exprimia um sentido lúdico, uma irreverência que buscava mais a dissimulação e a paródia da realidade do que um expediente racionalmente calculado.

Foi dentro de um universo simbólico diametralmente contrário ao da Angola que surge a Capoeira Regional. Uma prática expressa pela lógica racional do treinamento planejado, praticada em ambientes fechados, normatizada e regrada, codificada a partir do cenário político e cultural vigente àquela época.

Vieira destaca que a noção de eficiência vinculada a capoeira Regional tem um sentido muito mais amplo do que a eficácia da luta corporal em si. Mestre Bimba teria se utilizado de técnicas de lutas orientais, do batuque, do Savate (luta de origem francesa) para impor um tom mais combativo à capoeira, pois percebia uma certa descaracterização na prática da Angola, que a teria transformado em apenas uma brincadeira. Além disso, Mestre Bimba questionava a deturpação que a capoeira vinha sofrendo em função dos shows para turistas.

Apesar de não ter instrução escolar, Mestre Bimba fazia tudo conforme o figurino educacional, certamente por influência dos seus alunos, que eram, em sua maioria, universitários. Sodré (1991) afirma que: Bimba costumava explicar a legalida-

de do seu ensino: “Tenho na parede uma autorização da Secretaria de Educação. Sou professor de cultura física. Ninguém pode mexer comigo. E exibia o seu imenso sorriso maroto” (:19).

Um outro detalhe a destacar é que Mestre Bimba só aceitava em sua academia aqueles que comprovassem através de documentos, que estudavam ou trabalhavam. Para Vieira, esse fato revela a evidente intenção de Mestre Bimba em restringir a Capoeira Regional aos estratos médios e superiores da sociedade.

Bimba fez muitas apresentações em ginásios, palácios, quartéis, etc, sendo que a mais importante dessas exposições ocorreu em 23 de Julho de 1953 para o então Presidente Getúlio Vargas, ocasião em que ele ouviu do Presidente: “A capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional” (Almeida, 1982:18).

Na sua academia, Mestre Bimba passou a adotar uma metodologia considerada por muitos como inovadora para a época. Até então, a capoeira não era ensinada sistematicamente com lições e sessões de treinamento. O curso de Capoeira Regional variava de seis meses a um ano, com sessões de uma hora, três vezes por semana. Mestre Bimba ensinava as oito “Seqüências de Ensino” e a “Cintura Desprezada”- que consistia numa série de projeções e golpes ligados, também conhecidos como balões.

Após o final do curso, o capoeirista deveria fazer duas especializações com duração de três meses cada uma, sendo dois meses na academia e um na Chapada do Rio Vermelho, onde aconteciam as emboscadas. As especializações tinham um intervalo de um ano e o principal objetivo era o treinamento para combates reais, contra um ou mais oponentes, armados (faca, navalha, cacete, facão ou revólver) ou desarmados, em diversas condições. Ao final desses cursos os alunos participavam das formaturas, - cerimônias altamente formais onde cada formando demonstrava os conhecimentos apreendidos e recebia da madrinha uma medalha que era orgulhosamente colocada no peito. O formando recebia também um lenço de sede que era amarrado em seu pescoço. Bimba o chamava de “esguião de seda”. O lenço servia como recurso de defesa contra navalhada. Segundo Rego (1968), a explicação de Mestre Bimba “e que é a mesma dos capoeiristas antigos, a navalha não corta seda pura” (:286). O lenço representava

também o estágio em que o capoeirista se encontrava. Ao concluir o curso, ele recebia o lenço azul. Os lenços vermelho e amarelo eram entregues após a primeira e a segunda especialização, respectivamente. Após receber essas condecorações o formando deveria fazer um jogo com um formado. Tal jogo era denominado de "tira medalhas". Tratava-se de uma verdadeira prova de fogo, em que o formado tentava tirar a medalha do peito do formando com um golpe de pé. Ao final do jogo, se não conseguisse, o formando tinha a sua formatura homologada. Ao final de cada curso de especialização Mestre Bimba colocava um quadro de formatura na parede com sua fotografia, a do paraninfo, a do orador e de todos os novos especializados. Para o jogo entre os formados, Mestre Bimba criou um toque específico - o iúna, cuja função simbólica era a de separar o universo dos iniciantes do universo dos formados. Tratava-se de um ato solene em que todos os presentes deveriam bater palmas ao final de cada jogo.

Vieira salienta que as técnicas de ensino e alguns expedientes da Capoeira Regional continham elementos inerentes ao ambiente militar como era o caso das "emboscadas" realizadas com os alunos mais graduados. Fica nítido, neste caso, a intenção de se formar um capoeirista combatente. É provável que essa influência tenha sido conseqüência direta do fato de Mestre Bimba ter ministrado aulas de capoeira no CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva) de Salvador, no Forte do Barbalho, entre 1939 e 1941. Observa-se, portanto que a Capoeira Regional adquire uma conotação mais racional se adequando aos princípios políticos do regime de Vargas, substituindo a "vadiação", a "brincadeira de Angola", pela defesa pessoal e pelo combate corporal.

Um aspecto destacado por Vieira refere-se a um quadro exposto na Academia de Mestre Bimba contendo os procedimentos de conduta dos seus discípulos que reforça ainda mais o tom ascético e disciplinado da Capoeira Regional. As orientações contidas no referido quadro revelam uma evidente contestação ao **ethos** marginal em que a luta se inseria até então. Vieira analisa muito bem tais "ensinamentos" do quadro e desvela elementos basilares constitutivos das ideologias dominantes do regime de Vargas. Na medida em que se fortalecia como uma manifestação cultural "autenticamente brasileira" a capoeira encaixava-se na tendência eugênica em vigor que se disseminava por

todas as esferas da sociedade civil, inclusive na Educação Física institucionalizada, que de certa forma, encontrava-se intimamente vinculada ao ideário nacionalista da política de Vargas. A caracterização da capoeira enquanto esporte de combate simbolizava um instrumento de preservação da segurança nacional.

Vieira destaca ainda que a Capoeira Regional não se manteve como "escola", mas representou um retrato de um momento específico da história política e social do Brasil. Mesmo que Mestre Bimba tenha implementado alterações de natureza técnica, gestual e ritualística, Vieira chama a atenção para a importância de se analisar o **ethos** subjacente no qual estava inserido a Capoeira Regional naquela época.

Atualmente a capoeira que é praticada pelo Brasil e também pelo mundo afora é, segundo Vieira, "o resultado do processo de fusão da capoeira tradicional com as propostas de Mestre Bimba, que por muito tempo conservaram um significativo grau de afastamento do **ethos** popular" (:179). Esta afirmação tem consistência pois se constata com freqüência hoje em dia a existência de muitos mestres de capoeira que afirmam não praticar nem a Capoeira Angola, nem a Regional, simplesmente declaram que praticam capoeira sem a preocupação de se definirem seguidores de um ou de outro estilo. Para muitos a capoeira é uma só. É possível que esta constatação seja resultado do fato de existir muitas controvérsias e desencontros sobre o que significa realmente praticar Capoeira Regional ou Angola de maneira autêntica. Reis (1993), ao abordar o processo de reinvenção das tradições no bojo desta arte-luta, afirma que a capoeira paulistana opera uma síntese que refaz a dicotomia baiana Angola e Regional, resultando numa Capoeira Regional "angolizada" e numa Capoeira Angola "regionalizada" (:203). Apesar do esforço de muitos mestres em obedecer as "tradições" da capoeira, muitas são reinventadas por eles próprios, fenômeno que a referida autora chamou de "retorno transformado".

Pela complexidade e pela dificuldade de se manter intactos vários rituais e golpes originais da Capoeira Angola e Regional, pode-se observar, atualmente, que ao longo de mais de meio século de intenso processo de mudança cultural, as distinções entre Capoeira Angola e Regional

(...) se diluíram quase completamente, embora existam mestres verdadeiramente dispostos a defender características próprias de seu "estilo" de capoeira. (Vieira, 1990:77)

É importante afirmar ainda que, muito embora a Capoeira Angola e a Regional sejam colocadas em campos distintos, esses "estilos" são, hoje, frutos de diferentes contribuições pessoais que, certamente, lhes outorgam uma roupagem multifacetada. Esta constatação não tira o valor destas duas "escolas" de capoeira. Ao contrário, endossa a tese de que Capoeira Angola e Regional são mais diferenciadas pelos seus condicionantes históricos do que pelos seus fundamentos técnicos, estéticos e ritualísticos.

Neste sentido, revisitar o contexto histórico em que a capoeira surgiu e se sedimentou é mais do que uma necessidade, é a possibilidade de se fazer uma leitura histórico-crítica desta manifestação e, conseqüentemente, resgatar seletivamente os seus valores culturais, não no sentido de retornar aos "velhos e bons tempos", pois qualquer tentativa neste sentido seria um "retorno transformado" (Reis, 1993), mas no sentido de compreendê-la melhor e implementar novos horizontes para a mesma. Afinal, a capoeira é um palco de tensões onde forças reprodutoras e transformadoras coexistem dinamicamente.

As rupturas, que se operaram progressivamente no contexto da capoeira, apresentam grande semelhança com o processo de transformação dos jogos populares em esportes enquanto práticas específicas da era moderna. O sociólogo francês Bourdieu (1983) afirma que:

*Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas **grandes escolas** reservadas às "elites" da sociedade burguesa, nas **public schools** inglesas, onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns **jogos populares**, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de significado e de função muito parecida àquela que o campo da música erudita impôs às danças populares, **bourrées**, gavotas e sarabandas, para fazê-las assumir formas eruditas como a **suíte**. (:139)*

Observa-se que as transformações que aconteceram e continuam acontecendo com a capoeira, e também com outras modalidades esportivas, estão relacionadas com o contexto histórico em que se situam a cada momento. Assim, as "descaracterizações" da capoeira original, efetivadas por alguns e reclamadas por outros, não podem ser analisadas somente à luz de configurações técnicas e estéticas, mas, principalmente, a partir de seus condicionantes histórico-sociais.

Vieira ainda apresenta considerações acerca da dubiedade contida na figura de Mestre Bimba, que "ao mesmo tempo em que elaborou uma reinterpretação da capoeira, absorvendo os elementos das ideologias dominantes, abriu as portas das instituições para a penetração de uma prática essencialmente popular, ainda que reinterpretada em outros moldes" (:130).

Vieira é bastante preciso quando finaliza que a Capoeira Regional, além de expressar em seus códigos a dinâmica das complexas relações entre o Estado e a cultura num determinado período autoritário da sociedade brasileira, ilustra a problemática do embate entre os discursos da autenticidade e da modernização em nosso meio cultural. Para a análise dessas complexas relações ele sugere a utilização de um instrumental analítico capaz de superar a noção linear contida na idéia da cooptação ou da descaracterização das culturas populares a partir de suas relações com os códigos das culturas dominantes.

O livro de Vieira, ao apresentar um enfoque sócio-histórico sobre a capoeira sugere outras abordagens para conteúdos vistos por muitos como eminentemente técnicos. A sistematização da capoeira, enquanto conteúdo disciplinar, não pode ser vista de forma unidimensional. É necessário ir mais além. Dentro dessa perspectiva, Castellani Filho (s/d), esclarece que:

A Capoeira não é - como nos desejam fazer crer - uma técnica de luta apenas, nem tão somente outra manifestação esportiva. Ela, enquanto técnica, enquanto forma de luta, vista de forma restrita a esses dois elementos, acaba por matar tudo o que a fez nascer, crescer e sobreviver ao longo de toda uma época. (...) Ao separarmos a capoeira de sua história, nós a destruímos enquanto elemento de cultura brasileira e a transformamos em mais um momento de alienação através da prática esportiva (:13).

Neste sentido, é extremamente necessário que os profissionais comprometidos com a valorização da capoeira, como prática educativa, conheçam não somente suas técnicas e rituais, mas também os condicionantes históricos e os fatores institucionais que contribuíram no passado e continuam contribuindo para suas diversas formas de exploração.

Não se constrói uma capoeira crítica e progressista apenas jogando, nem tampouco, teorizando sobre ela, mas sim através da análise criteriosa de suas técnicas, de seus rituais e de seus condicionantes históricos em sintonia com uma prática sistemática. O movimento corporal humano é singular - e a capoeira é antes de tudo movimento corporal humano - nunca se repetirá da mesma forma. Ele está envolto de emoções e sentimentos momentâneos e circunstanciais. Portanto, não deve ser interpretado como um ato puramente mecânico, mas, como um processo onde se interpenetram as dimensões cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora do ser humano - o movimento de "corpo inteiro". E a capoeira, como movimento de corpo inteiro, em cuja trajetória "pode-se ler a história da repressão e emancipação do negro brasileiro" (Tavares, 1984: 153), apresenta-se como uma proposta concreta de prática corporal sistematizada, pois é, ou deveria ser vista, como um movimento corporal crítico-social. Ademais, conforme assinala Medina (1983):

As sinergias musculares que caracterizam fisiologicamente o movimento humano serão tanto mais ricas quanto mais trouxerem no seu bojo uma expressão significativa da própria vida. Caso contrário, tornam-se gestos mecânicos em nada diferentes de que é capaz um robô ou uma outra máquina qualquer. (:48)

Não basta, portanto, que a análise da capoeira se realize apenas pelo veio da técnica, do espetáculo, do rendimento. É preciso ir muito mais longe. Vieira, em seu livro, interpreta, com versatilidade e grande habilidade intelectual, esta manifestação cultural, muitas vezes vista apenas como uma destreza corporal, desconectada do contexto social. Por conseguinte, é importante frisar que a capoeira deve ser analisada a partir de suas próprias mudanças, de sua leitura histórica, de seus condicionantes, de modo a permitir o desvelamento de suas contradições intrínsecas e

extrínsecas, sem perder de vista a questão da dinâmica do poder, que, incontestavelmente, plasma suas configurações.

A capoeira está vinculada a contundentes fatos e episódios da história do Brasil que, certamente, lhe concedem a peculiaridade de poder agregar de forma bastante inter-relacionada aspectos históricos, sócio-econômicos e culturais que se refletem e se reatualizam na sua própria prática. (Falcão, 1995:173)

Em síntese, é importante destacar que a capoeira emplaca as contradições sociais, onde a dominação e a resistência coexistem de forma conflitante, fazendo dela uma figura emblemática reveladora dos conflitos sociais, uma espécie de retrato negado do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Raimundo C. A. de. *Bimba: perfil do mestre*. Salvador : Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1983.
- CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. *A educação física no estado novo: história e doutrina*. (Dissertação de Mestrado). Brasília : Faculdade de Educação, UnB, 1982.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum, educação física*. Projeto SESG / MEC - PUC, São Paulo, s/d.
- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. *A escolarização da "Vadição": a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro : Escola de Educação Física e Desportos, UFRJ, 1994.
- _____. O processo de escolarização da capoeira no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria-RS, v. 16, n. 3, p. 173-182, Maio, 1995.
- FRIGÉRIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 85-98, Jun. 1989.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo : Loyola, 1988.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo ...e mente*. Campinas : Papyrus, 1983.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico*. Salvador : Itapua, 1968.

REIS, Leticia Vidor de Souza. *Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo : Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

SODRÉ, Muniz. *O Brasil simulado e o real: ensaios sobre o cotidiano nacional*. Rio de Janeiro : Rio Fundo, 1991.

TAVARES, Júlio Cesar. *Dança da guerra: arquivo-arma*. (Dissertação de Mestrado). Brasília : Departamento de Sociologia, UnB, 1984.

VIEIRA, Luiz Renato. *Da vadição a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Brasília : Departamento de Sociologia, UnB, 1990.

SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE

As Secretarias Estaduais do Colégio exercem importante papel na integração do CBCE e seus associados e no encaminhamento das decisões tomadas nas diferentes instâncias.

Procure a Secretaria do seu Estado e participe das suas atividades.

Em caso de dúvida sobre como entrar em contato com seus representantes regionais, encaminhe correspondência à Direção do CBCE.

1978

ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: Apreciações e Contribuições Formais*
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v. 1, nº 1, 1995.
[Associação dos Professores de Educação Física de Londrina.
Paraná, Brasil]

Aguinaldo Gonçalves**

Uma vez recebido o vol. 1, nº 1 da Atividade Física e Saúde, dirigi-me, desde pronto, ao seu editor científico, registrando o evento, ainda que de maneira mais informativa que profunda. Agora, lido e apreciado o material com o cuidado que ele faz por merecer, é oportuno perseverar e ampliar a iniciativa, de forma mais organizada e coletiva.

O primeiro aspecto a merecer registro refere-se aos nomes que a sustentam. De fato, Achour Júnior, seu presidente, já é bastante identificado no circuito editorial em Educação Física, em seu Estado, assim como Pinto Guedes é reconhecido por sua inserção na área, até mesmo antes de seu doutorado recente. O Conselho Editorial reúne, igualmente, em seu norteamo básico, colegas portadores da mais inquestionável atuação em nosso meio.

E talvez daí decorra peculiaridade que claramente se expressa na composição temática da obra: ambos os componentes da seção de Artigos Originais são trabalhos de cunho eminentemente fisiológico que não compatibilizam, portanto, com a conotação epidemiológica que o título da Revista, de imediato, está a sugerir e que o próprio Pinto Guedes busca conceituar em sua matéria, às págs. 18 a 35. Com efeito, já tivemos a oportunidade, eu e um colaborador, de registrar, para o caso, as decorrências que podem resultar quando da persistência do equívoco que consiste em procurar o todo a partir de suas partes, isto é, pressupor que a Saúde possa ser entendida hegemonicamente em base a evidências orgânicas de procedimentos laboratoriais, ignorando-se a constelação de determinantes sociais em que se opera (MONTEIRO & GONÇALVES, 1994).

De fato, aí se situam textos sobre a relação entre frequência cardíaca e lactato durante a ginástica aeróbica de baixo impacto e o *step*, bem como a taxa de declínio do lactato sanguíneo após o exercício em bicicleta ergométrica em indivíduos treinados em endurance e em não treinados. A seguir, são quase cem dessas páginas que se sucedem nas outras sete seções que compõem o fascículo: i) artigos de revisão; ii) relatos de experiência; iii) ponto de vista; iv) seção especial; v) monografias, dissertações e teses; vi) resumos e vii) normas para publicações. Aí são tratadas duas questões conceituais básicas: atividade física, aptidão física e saúde e, por outro lado, estilo de vida e alterações da coluna lombar; no segundo dos segmentos citados, Markus Vinícius Nahas e seus colaboradores contam sua convivência em Educação Física para Atividade Física e Saúde; na sequência Abdallah Achour Júnior traduz os custos e benefícios dos exercícios físicos na criança, assim como é procedida a revisão sobre fatores determinantes e limitantes do consumo máximo de oxigênio.

Detendo-se em alguns dos elementos constitutivos mencionados, cabe destacar a ausência sentida de inclusão, na abrangência do conceito de saúde, da realidade que atinge os países subdesenvolvidos como o nosso, sujeitos ao sabido padrão epidemiológico de transição. Trata-se da convivência que temos que privar simultaneamente com as chamadas doenças hipocinéticas, aquelas próprias da modernidade, associadas ao urbano, ao competitivo e ao sedentário, com as infecto-contagiosas, paradigmas do atraso e da carência. Lidar, então, com a atividade física apenas no contexto da síndrome coronariana, da doença isquêmica, da

* A presente resenha foi anteriormente encaminhada à Editoria da Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, que manifestou-se contrária à sua publicação naquela Revista.

** Coordenador do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física e Chefe do Departamento de Ciências do Esporte, Faculdade de Educação Física, UNICAMP

hipertensão arterial, enfim das afecções cardíovasculares, crônico-degenerativas e ignorar sua relação com endemias como a cardiomiopatia chagásica ou as lesões motoras periféricas da hanseníase é correr riscos de parcialidade (MONTEIRO, GONÇALVES, OPROMOLLA *et alli*, 1995).

No plano mais geral, a palavra prioritária a ser expressada vai, desse modo, no sentido de parabenizar o lançamento em questão, tendo em vista a lacuna existente em nosso meio referente a revista própria para área. O segundo aspecto, que também não pode deixar de ser tangenciado, diz respeito, assim, à necessidade de que se possa caminhar na direção de saudável pluralismo entre os estudiosos da matéria, pois habitualmente professores de Educação Física identificam-na pela expressão empregada no título do periódico, enquanto os epidemiologistas nos referimos a ela como Saúde Coletiva e Atividade Física.

Explicitadas estas primeiras manifestações, gostaria de retomar a prática que tenho cultivado em relação a outros periódicos da Educação Física/Ciências do Esporte entre nós. De fato, tem sido possível expressar-me em relação a aspectos formais (GONÇALVES, 1993) e de conteúdo (GONÇALVES, 1995) acerca de matérias publicadas na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, da qual tive inclusive o honroso encargo de editar: na primeira, tratou-se de registrar impropriedades e propor superações em trechos cujo entendimento estava comprometido, enquanto na segunda a preocupação se dirigia diretamente a decorrências que a aceitação de diferentes contribuições trazia para a conformação da própria identidade considerada. Já quanto a revista Movimento, de concepção e prática dos colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a questão que mais nos atraiu o interesse foi a respeito das normas bibliográficas (LUZ, GONÇALVES & BORGES, 1996), não a partir de perspectiva de cumprimento de ritual, mas de recuperação de informação textual, isto é, como elemento verdadeiramente crucial para a compreensão do pensamento tanto do autor quanto dos leitores. Motivivência, esforço pioneiro de Maurício Roberto da Silva conhecido de todos nós, também foi objeto de nossas apreciações (GONÇALVES & CARVALHO, 1990), no caso a convite, oportunidade em que se destacaram os diferentes itinerários que a Educação Física brasileira então cumpria e articulava, a partir do que aí se apresen-

tava. Enfim, até oficina de trabalho para apreciação e análise da realidade editorial da área propusemos e realizamos no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte de 1993 (GONÇALVES, 1993 b), enquanto presidente da respectiva Comissão Científica.

Pontuadas as já mencionadas dimensões referentes a abrangência e conteúdo técnico da revista, cabe registrar aspectos formais a merecer reparo, não pelo que são, mas pelo que significam. Vale dizer: as observações são feitas não com o compromisso de exaustão da integralidade das situações expostas, mas com o escopo de revelar procedimentos de revisão que devem ser eliciados. Assim é que, já no sumário, o segundo prenome do autor Denadai deve ser grafado com maiúscula, por se tratar de nome próprio. Também no outro texto desse mesmo pesquisador, no resumo (pág. 4), o vocábulo "produz" deve ser substituído por "produza", dada a caracterização aí presente de ser o tempo verbal adequado o presente do subjuntivo, por se tratar de núcleo de predicado verbal de subordinada introduzida por conjunção integrante.

Prosseguindo, no resumo do texto seguinte (pág. 9) expressões como "(...) analisadas em um analisador" e a repetição do artigo "um" por três vezes em apenas três linhas podem ser evitadas. Dois parágrafos sucessivos da matéria das págs. 38 e 39 mostram erro de concordância a serem evitados: "(...) os indivíduos com bons níveis de aptidão física *tem* (...)” e "(...) a insuficiência de força e o trabalho combinado com sobrecarga *conduz* (...)”. Nas referências bibliográficas da pág. 53, a palavra inglesa "physical" aparece grafada com i ao invés de y. A co-autora Araújo Waltrick, à pág. 57, tem seu sobrenome registrado com letra minúscula. Não são, igualmente, escassas as impropriedades de expressão presentes na tradução do Ponto de Vista de Roy J. Shepard.

Este destaque reveste-se de dupla importância pois à pág. 103, nas Normas para Publicação, é solicitada, dos autores estrangeiros, "carta autorizando a tradução e isentando a Revista de eventual erro ou prejuízo que possa resultar de sua tradução". À propósito dessa seção, valem também duas outras indicações: i) no item nº 10, 2ª linha, parece faltar o vocábulo "segundo" ou assemelhado entre as palavras "partes" e "conveniência (...)"; ii) a extensão prevista para originais destinadas à seção de resenhas (duas laudas) poderia ser amplia-

da, dado o interesse que habitualmente se tem que tais textos sejam não só descritivos, mas também analíticos, o que faz com que, com frequência, excedam tal limite, fato que ocorre exatamente no presente.

Finalmente, aspecto igualmente positivo a merecer menção é o procedimento ético adotado no manejo dos anúncios publicitários, inseridos apenas nas contra-capas e, portanto, não no interior ou na continuidade dos segmentos técnicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, A. O efeito da respiração do nado "crawl" na coluna vertebral. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* 14 (3):154, 1993.

GONÇALVES, A. Que ciência é essa? Memórias e Tendências. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* 15 (1):3, 1993, b.

GONÇALVES, A. Revista Brasileira de Ciência do Esporte: Educação Física? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* 16 (2):146, 1995.

GONÇALVES, A. & CARVALHO, Y.M. Motrivivência revisita o corpo e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* 11 (3):242-243, 1990.

LUZ, I.B.P., GONÇALVES, A. & BORGES, V.L. Referências bibliográficas em Ciências do Esporte: conhecendo e aplicando recomendações técnicas. *Movimento* 3 (4):6-17, 1996.

MONTEIRO, H.L. & GONÇALVES, A. Salud Colectiva y Actividad Física: evolucion de las principales concepciones y praticas. *Revista Ciencias Actividad Fisica* 3 (2):33-46, 1994.

MONTEIRO, H. L., GONÇALVES, A., OPROMOLLA, D. V. A. et alli. Saúde Coletiva/ Atividade Física e o padrão epidemiológico de transição: a hanseníase como modelo. *Interciência* 20 (5):265-268, 1995.

CBCE na Internet

Lembre-se, o CBCE pode ser contatado através da rede Internet. Anote nossos endereços:

- E-mail: cbce@cds.ufsc.br

- CBCE: <http://w.w.w.cds.ufsc.br/cbce/cbce.html>

- CONBRACE: <http://w.w.w.nib.unicamp.br/cev.cbce.conbrace97/html>

AS MENSAGENS SOBRE CORPO E ATIVIDADE FÍSICA: um Estudo Descritivo sobre as Mensagens Veiculadas pela Televisão e o Discurso de Praticantes de Atividades Físicas*

Sílvia Cristina Amaral Gonçalves
*Orientador: Prof. Dr. Sérgio Carvalho***

UNITERMOS: - discurso sobre atividade física e corpo;
- mensagens televisivas;
- estilos de vida.

O estudo aborda o significado da prática de atividades físicas e o conceito de corpo enfatizando estas mensagens tanto em sua transmissão pela televisão, quanto no discurso das pessoas que praticam estas atividades. Essa análise está centrada na comparação das semelhanças entre o discurso de três grupos de praticantes de atividade física: parques, academias e clubes da cidade de Porto Alegre e as mensagens transmitidas pela televisão. Realiza-se uma caracterização sócio-cultural da amostra, através de um inventário sobre estilos de vida (EVIA, 1995), adaptado a realidade deste estudo, evidenciando o estilo de vida de cada grupo. O discurso sobre corpo e atividade física que estas pessoas possuem foi analisado a partir de dados coletados por uma entrevista semi-estruturada e uma análise das mensagens televisivas sobre estas manifestações foi feita durante um dia de programação em três diferentes emissoras, em programas que versavam sobre a temática e tinham audiência entre a amostra pesquisada. Conclui-se que os três grupos analisados apresentam

estilos de vida e discursos diferenciados sobre corpo e atividade física, existindo alguns pontos de aproximação. Ao comparar o discurso dos praticantes com as mensagens televisivas apresentam-se algumas semelhanças, mas também diferentes interpretações, sendo assim possível inferir que no processo de apropriação destas mensagens existem mediações que permitem reapropriações diferenciadas. Os dados levam a crer que a televisão é uma instituição social com papel relevante, enaltecido por características próprias como o alcance que tem na sociedade, os aspectos econômicos e culturais envolvidos na produção de programas, mas que, como tal, permite espaços para apropriações diferenciadas de suas mensagens. Fundamental então é a ação educativa dos profissionais que atuam com tais comunidades em informar e conduzir um processo de apropriação e crítica das mensagens televisivas, enaltecendo e criando espaços competentes de valorização da cultura corporal diversificada.

** Dissertação de Mestrado. Área de concentração: pedagogia do movimento. Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria. 1995.

LICENÇAS MÉDICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Expressando Especificidades em Estudo na Rede Municipal de Ensino, Campinas - SP*

Ana Claudia Santurbano Felipe Franco
Orientador: Prof. Dr. Aguinaldo Gonçalves

UNITERMOS: - Saúde Educação Física
- Licenças médicas
- Professores de Educação Física

Partiu-se da preocupação com a identificação de especificidades da saúde dos professores de Educação Física (EF) que atuam em nível escolar, estudando-se licenças médicas (LM) de tais profissionais da rede Municipal de Ensino de Campinas. Como objeto de estudo, tomou-se a população de 62 professores efetivos de EF admitidos nesse exercício profissional no período de junho/1991 a maio/1994, caracterizados como Grupo Observacional (GO). Apropriou-se, como Grupo Comparativo (GC), de 57 docentes de Português (P) e de Matemática (M). Consistiu o estudo em observacional de tipo prospectivo não concorrente. A fonte de dados foi constituída pelos respectivos prontuários do Serviço Médico do Servidor, local este, atualmente chamado Divisão de Saúde do Servidor - Serviço de Saúde Ocupacional da Prefeitura Municipal de Campinas; com vistas a sistematizar aspectos epidemiológicos descritivos, foram buscadas informações referentes a sexo, faixa etária, estado civil, naturalidade, data de exame médico pré-admissional, disciplina de atuação, séries de trabalho, tempo de experiência (em anos) na função de professor, além de diagnósticos que levaram às licenças médicas. Tais informações foram transcritas de protocolos próprios para planilhas específicas, informatizadas com assessoria estatística do Departamento de Bioestatística do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus de Botucatu, do qual se contou também com apoio para tratamento e análise estatística dos dados. Em algumas variáveis de interesse aplicou-se a estatística não-paramétrica quiquadrado de Pearson (χ^2) e, em casos de comparação de postos médios, o teste estatístico não-paramétrico de Mann Withney.

Neste sentido, pôde-se observar que, como **especificidade**, o Grupo Observacional, contra-

riamente ao detectado no Comparativo, foi caracterizado com significância estatística, **por compor-se de elementos**: i) tanto do sexo masculino quanto feminino; ii) predominantemente jovens; iii) com exame médico pré-admissional tardio e iv) com tempo menor de experiência profissional progressa. Procedendo a caracterização das **licenças concedidas**, identificaram-se: i) a duração total de licenças saúde, ou seja LM dos professores envolvidos durante o período estudado; ii) o número de LS obtidas e iii) o tempo médio de permanência neste afastamento. Nestes termos, os grupos analisados não diferiram estatisticamente quanto as variáveis mencionadas: em ambos, predomina a classe de seis solicitações de LS de curta duração. Quanto aos **diagnósticos registrados** segundo a Classificação Internacional de Doenças, em investigação global, detectou-se que os mais frequentes, em ambos Grupos, advinham do bloco da Classificação Suplementar de Fatores que Exercem Influência sobre o Estado de Saúde e de Oportunidade de Contato com Serviços de Saúde (CS-II), seguidos pelas Doenças do Aparelho Respiratório. Entretanto, expressou-se distribuição preferencial, no grupo de professores de Educação Física, dos seguintes grupos de diagnósticos: i) Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo, bem como ii) Lesões e Envenenamentos. No grupo Comparativo, houve predomínio, estatisticamente significativa de i) situações da CS-II, além de ii) Doenças do Aparelho Digestivo.

A atividade física inerente a forma de viver e de ser dos professores de EF é entendida como possível explicação para os efeitos adversos e protetores observados. Algumas das características epidemiológicas são problematizadas como possíveis explicações dos resultados verificados.

* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1996; área de concentração: Ciências do Esporte. Pesquisa subvencionada com bolsa da CAPES.

A concepção que a prática de atividades corporais promove saúde é bastante disseminada e hegemonicamente aceita pela sociedade. Esta concepção não é recente; ela se encontra implícita em aforismos da Antiguidade Clássica como “ginstica para o corpo e música para a alma” e “mente sã em corpo são”; e também nas formulações do pensamento médico-higienista desenvolvidas a partir da consolidação da sociedade burguesa.

O objetivo deste estudo é apreender o sentido do discurso da promoção da saúde pela atividade corporal (tanto a vivenciada no tempo de lazer, como também aquela tematizada pela Educação Física escolar) na sociedade capitalista contemporânea.

Através de uma pesquisa teórica, caracterizamos dois modelos científicos que defendem, cada qual ao seu modo, a atividade corporal como promotora de saúde: 1º) a *aptidão física moderna* que se desenvolveu, no Brasil, a partir da década de 70; representa um discurso mais tradicional, pautado no positivismo filosófico, trata os temas da cultura corporal em termos de habilidades físicas e esportivas e enfatiza a concepção funcionalista de saúde como ausência de doença; 2º) *ateoria da motricidade*

humana, discurso aparentemente inovador, baseado numa concepção holística de saúde. Para essa teoria, a Educação Física tem possibilidade de promover saúde à medida que incorpora o paradigma da *complexidade* (também chamado de holístico ou pós-moderno). A principal fragilidade desse discurso é reproduzir aquilo que, em princípio, combateria, os reducionismos, especialmente ao naturalizar a história, o ser humano e ao adotar perspectivas internalistas de ciência.

Também coletamos dados sobre o tratamento dado ao tema de nossa pesquisa por um veículo de comunicação de massa - a revista *Boa Forma* - que aborda a atividade corporal sob o prisma do lazer, direcionando-se, especialmente, para o público feminino. Esse discurso apresenta a atividade corporal e a saúde como mercadorias. Esta concepção se torna hegemônica porque, ao permanecer no plano do não evidente, não exclui as demais concepções, mas as incorpora à lógica do mercado.

A acentuada mercadorização da saúde e da cultura corporal não representa um fenômeno isolado, mas faz parte de um processo muito mais amplo de mercadorização da cultura e dos direitos sociais.

¹ Dissertação de Mestrado, área de concentração em Filosofia da Educação, defendida em agosto de 1994 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (SP), sob a orientação do Prof. Dr. Vildemar Sguissardi.

A EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: Reich, Bertherat e Antiginástica¹

Prof^ª. Sara Quenzer Matthiesen²

Falar sobre o corpo nos dias de hoje pode até ser considerado como um fato corriqueiro, sobretudo, quando questões que envolvem seu bem-estar, sua aparência e o cuidado com o mesmo, entre outras coisas, colocam-no como sendo o centro das atenções. Todavia, esta pesquisa visa discutir, fundamentalmente, questões que envolvem formas de se educar esse corpo de que tanto se fala, partindo, para tanto, daquelas classicamente desenvolvidas pela Educação Física, a fim de adentrar o universo das que a elas se apresentam como uma “alternativa”, contrapondo-se, ao menos numa primeira leitura, ao conteúdo por ela desenvolvido. Ou seja, pautando-se em expressões, tais como: “o corpo é um todo”; “tomada de consciência do corpo”, as práticas corporais alternativas delineiam sua forma de educação do corpo, propondo - contra o automatismo e repetição extenuante dos gestos -, o prazer, a conscientização do corpo, valendo-se de “movimentos suaves e precisos” que ajudariam a “soltar os músculos” e a liberar uma energia até então desconhecida.

Nitidamente percebíamos, ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, que, visando a atender a diferentes demandas, as formas de se educar o corpo eram as mais variadas possíveis. Foi assim que nos interessamos em averiguar, mais detidamente, quais eram essas práticas corporais alternativas que vinham ganhando força no âmbito da Educação Física, quais seus objetivos, princípios, referenciais, dedicando-nos, ao contrário de muitas, a uma só, àquela que quer pela grande divulgação de textos ou pela provocante contraposição à Educação Física explícita em seu próprio nome, se fazia mais expressiva: a Antiginástica de Thérèse Bertherat.

Esta pesquisa, portanto, é resultado de uma leitura crítica das obras de Thérèse Bertherat,

“cineseterapeuta” responsável pela criação da Antiginástica, prática corporal alternativa que visa a uma integração entre o “psíquico” e o “somático”, a partir da conscientização do “somático”.

Procurando ilustrar o lugar ocupado pela Antiginástica no vasto “mundo corporal” e a forma pela qual Thérèse Bertherat vai construindo suas bases a caminho de uma, digamos, teoria do corpo, esta pesquisa divide-se em duas partes; na primeira, adentramos pelo universo da Antiginástica revelando como esta arquitetava-se desde sua origem, mencionando seus objetivos e evidenciando os contatos de Bertherat com outros trabalhos rumo à construção de uma “terapia global” capaz de tratar do indivíduo de “modo completo”, tal qual ela nos apresenta. Na segunda parte, ao procurarmos revelar as bases sobre as quais Bertherat se apoiou, pautamo-nos na teoria de Wilhelm Reich, autor principal no caminho das apropriações bastante discutíveis de que faz uso Bertherat, fundamentalmente naquilo que lhe serviu para explicar um dos pressupostos básicos da Antiginástica, de que é a estrutura “somática” que determina o comportamento “psíquico” do indivíduo. A partir dos principais conceitos da teoria reichiana, procuramos discutir a forma pela qual Bertherat os incorpora à sua Antiginástica, acentuando, algumas vezes mais enfaticamente, alguns pontos, os quais, sem dúvida, merecem maior atenção na análise dessa “prática corporal alternativa”, cujo intuito principal reside na edificação de uma forma de se pensar o corpo, isto é, numa tentativa de construção de uma teoria do corpo cuja preocupação central estaria em educá-lo, integrando-o, sobretudo ao “psíquico”, contrapondo-se a outras formas de educação do corpo existentes atualmente, dentre as quais estão as historicamente desenvolvidas pela Educação Física: a ginástica e o esporte.

¹ Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP, no dia 06/08/96, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior.

² Professora de Educação Física da Escola Técnica Federal de São Paulo.

UMA PROPOSTA DE PRÁXIS PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA “ADAPTADA” ÀS NECESSIDADES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN¹

Romildo Vieira do Bomfim²

Partindo de leituras críticas às principais obras que tratam da Educação Física junto a “pessoas com deficiência”, esta pesquisa etnográfica de natureza qualitativa, objetivou propor, apoiada nos estudos da teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, uma práxis pedagógica significativa junto a crianças com síndrome de Down, na faixa etária de 08 a 12 anos de idade. Esta proposta, para além do tão objetivado desenvolvimento físico, preocupou-se com atividades que contemplassem ao mesmo tempo o aluno “normal” e o “deficiente”, numa atmosfera que despertasse a alegria, a autonomia, a descoberta e o “fazer inteligente”, sob uma ótica contextualizadora. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com oito docentes dos municípios de Niterói e São Gonçalo do Estado do Rio de Janeiro, que lecionam em escolas e clubes, no intuito maior de se investigar as suas atuações

pedagógicas junto a essa população. As considerações finais e as recomendações apontam para a necessidade de se formular novas estratégias, alternativas e novos estudos que venham oportunizar melhor formação dos profissionais de Educação Física e, com isso, auxiliar no surgimento de uma nova geração de professores-educadores competentes e comprometidos para o exercício de funções técnico-político-pedagógicas mais coerentes com as demandas sociais. Espera-se desta feita, com profissionais mais capacitados, promover a melhoria da qualidade de vida da PESSOA com síndrome de Down e, por extensão, de toda a pessoa considerada deficiente.

¹ Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco. Defendida e aprovada em 07/08/96. Orientador: Prof. Dr. Estélio Henrique Martin Dantas.

² Professor do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal Fluminense - UFF - Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Faculdade de Educação, Rua Visconde do Rio Branco, 882 - Bloco D - 5º andar - Campus do Gragoatá - Niterói/RJ - Brasil - CEP 24020-200

UNITERMOS: - nadadores brasileiros;
- heróis na natação;
- campeões;
- Jogos Olímpicos.

A preocupação do estudo foi investigar a trajetória dos nadadores brasileiros que chegaram a competir em uma final Olímpica. Compreende o período de 1936 quando da realização dos XI Jogos Olímpicos de Berlim, a primeira participação brasileira em uma final, e conclui-se com os XXV Jogos de Barcelona, realizados em 1992.

A meta desta pesquisa ultrapassou os limites do registro documental sobre a vida dos campeões; resgatou também a trajetória da natação brasileira, assim como as participações dos atletas nacionais em Olimpíadas.

A orientação metodológica seguiu os pressupostos da teoria crítica não dogmática. Esta é uma linha de pensamento proposta por uma das mais novas gerações de teóricos críticos oriundos da Escola de Frankfurt. Seu principal representante é Dieter Prokop e a postura teórica que reivindica é a ruptura com todas as ortodoxias. Os teóricos desta refletem sobre a sociedade atual, pós moderna, e atendem ao objetivo de compreender porque os campeões são esquecidos numa sociedade tecnológica e altamente comunicacional.

Foi utilizada a técnica de entrevistas individuais, no levantamento das histórias de vida e

paralelo a esta, um levantamento bibliográfico em documentos não oficiais (jornais e revistas da época). Consegui contato e realizei entrevistas com seis destes finalistas individuais: Maria Lenk, Tetsuo Okamoto, Manuel dos Santos Jr, Djan Madruga, Ricardo Prado e Gustavo Borges. Não consegui contato com os demais por diversas razões. Entrevistei ainda, um sétimo nadador que participou das Olimpíadas de Montreal em 1976 e Moscou em 1980, Rômulo Arantes Jr. Este apesar de não ter sido um finalista individual Olímpico, foi finalista em prova de revezamento.

Concluo que os profissionais da área esportiva envolvidos na formação do campeão devem cuidar destes não somente em sua preparação para a competição mas também no que se refere à duração e diferentes fases da carreira do atleta, relatando e mostrando toda a trajetória iniciada com a aprendizagem, em seguida com a etapa de treinamentos, o alcance de índices Olímpicos, a convocação para integrar a seleção brasileira, a possibilidade de medalha e, depois o fim da carreira, o esquecimento.

¹ Dissertação de Mestrado em Educação Física, apresentada na FEF/UNICAMP. Orientador: Prof. Dr. Vani Kenski/UNICAMP.

² Mestre pela FEF Unicamp. Profa. da ESEF Jundiaí; Doutoranda em Comunicação/ Metodista São Bernardo do Campo; Pesquisadora Adjunta - Labjor Unicamp.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: a Relação Teoria e Prática¹

Róbson Loureiro

A crise de hegemonia do regime militar pós-64 iniciou na década de 70. No período de 1974 a 1985, o país viveu a fase de "transição democrática". Nessa época, desenvolveram-se, na área educacional, críticas ao modelo de educação implementado pela ditadura - o tecnicismo -, que pretendeu racionalizar o trabalho pedagógico, atribuindo-lhe as mesmas características do trabalho nas fábricas: eficiência, produtividade e neutralidade científica.

Nesse processo de crítica, foi importante a contribuição da teoria crítico-reprodutivista, amplamente divulgada e acolhida por parcela dos educadores brasileiros. Contudo, a partir dessa teoria, não se conseguiu elaborar nenhuma proposta alternativa à pedagogia oficial do governo militar.

Frente à necessidade de superar a fase da crítica, os esforços começaram a ser canalizados no sentido de elaborar uma nova forma de intervenção pedagógica. Este foi o marco da construção da pedagogia histórico-crítica.

Em 1992, surge, na Educação Física, um projeto pedagógico preocupado em apresentar uma alternativa de metodologia do ensino para esta disciplina que superasse a perspectiva tradicional representada pelo modelo da *aptidão física*. Esta proposta vem sendo identificada como a pedagogia histórico-crítica da Educação Física brasileira.

Esta pesquisa busca compreender como e por que surge o projeto histórico-crítico na Educação Física brasileira. Para tanto, historicizamos al-

guns aspectos na tentativa de compreender como e por que surge, no âmbito geral, a tendência pedagógica histórico-crítica.

Partimos do pressuposto de que uma teoria pedagógica nasce como resposta a um contexto de crise social. Nesse sentido, buscamos compreender o que significou o regime militar pós-64 e, especificamente, o momento de transição para um regime civil - a "Nova República".

A promessa de democratização e as mobilizações sociais fizeram com que a Educação Física iniciasse um processo de debate, tentando reconquistar a reflexão filosófica e política através da contribuição de várias áreas do conhecimento, dentre elas, a pedagogia.

Nesse anseio, ocorreu a primeira aproximação da Educação Física com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Esta fase se caracterizou pela tentativa de elaborar uma proposta *identificada* com esta concepção pedagógica.

Em 1992, inaugura-se uma nova fase na qual essa pretensão de identificação mecânica é substituída por um diálogo mais complexo que envolve recriações e reinterpretções. A proposta de uma Educação Física *crítico-superadora* pode ser entendida como resultado dessa nova relação estabelecida. Isso contribui não só para o avanço da disciplina pedagógica em particular, mas também da teoria pedagógica no seu âmbito geral.

¹ Dissertação de Mestrado, área de concentração em Filosofia da Educação, defendida em agosto de 1996 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (SP), sob a orientação do Prof. Dr. Valdemar Sguissardi.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. *A escolarização da capoeira*. Brasília: ASEFE - Royal Court Editora, 1996. [Para contatos: RPD/CDS/UFSC. Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040.900. Tels.: (048)231.9366 ou (048) 981 2426].

A partir da década de 80, o processo de escolarização da capoeira vem adquirindo grandes proporções. Atualmente, várias instituições de ensino de 1º, 2º e 3º graus, no Brasil e no exterior, já contemplam a capoeira em seus currículos.

A presença da capoeira nas instituições de ensino, enquanto conteúdo programático, pode contribuir para a construção de uma proposta pedagógica transformadora uma vez que em sua trajetória histórica encontramos elementos concretos que se reatualizam na prática, contestando muitos valores hegemônicos presentes na sociedade brasileira atual.

No entanto, se por um lado, a capoeira na escola pode, entre outros aspectos, aglutinar elementos concretos denunciadores dos mecanismos de opressão que vigoraram e continuam vigorando na sociedade brasileira, por outro, ela pode estar se configurando como uma prática essencialmente técnica e reproduzindo assim, uma visão conservadora, no contexto educacional.

Pela complexibilidade e abrangência da capoeira, é possível que, na ação educativa, alguns elementos sejam priorizados em detrimento de outros, que a dimensão técnico-tática seja mais enfatizada que outras dimensões, como a social, por exemplo.

No sistema oficial de ensino do Distrito Federal a capoeira integra o currículo de Educação Física desde 1982 e, atualmente, faz parte do programa dos Centros de Iniciação Desportiva (CIDs), coordenado pela Direção de Educação Física, da Fundação Educacional do Distrito Federal.

Este livro procura analisar a vinculação da capoeira com as instituições de ensino no Brasil, a partir de projetos, programas, publicações, além de apresentar os resultados de uma pesquisa de campo realizada sobre o programa de capoeira da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO Da EDUCAÇÃO FÍSICA (Parceria NEPEF/UFSC - SME/Florianópolis). *Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em Florianópolis/SC*. Florianópolis, NEPEF/UFSC, 1996. (1ª edição: circulação dirigida. Contatos: NEPEF, Centro de Desportos/UFSC. Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040.900. Fax: 048 231.9927).

O trabalho de quatro anos (1993-1996) de parceria pedagógica entre o Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física/UFSC e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da sua Divisão de Educação Física, está sintetizado nesta publicação, cuja primeira edição, em circulação dirigida, está destinada aos profissionais que atuam em sistemas municipais de educação, especialmente na área de Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (zero a seis anos). Mais do que o relato das ações institucionais empreendidas por meio do Movimento de Reorientação Curricular da SME, o livro se constitui de reflexões sobre a prática pedagógica no cotidiano da escola pública, transformando-a em conhecimento sistematizado. As produções teóricas assim produzidas, e a muitas mãos, visam contribuir para que este componente curricular possa buscar sua legitimação, através da implementação de um fazer pedagógico que, a partir de sua especificidade, consiga inserir-se no objetivo mais amplo da escola, de formação do aluno-cidadão para uma sociedade com maior cidadania.

EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Caderno de Debates*, volume 04, setembro/96. [Contatos: Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da ExNEEF - Ana Carla Dias Carvalho, ESEF/UFPEL. Fone/fax (0532) 22.37.95].

A publicação de mais um volume do Caderno de Debates da ExNEEF vem garantir o registro e a ampliação dos debates ocorridos em recentes eventos do movimento estudantil, que abordaram as temáticas: *qualidade de ensino: políticas públicas, sociedade e educação; e esporte e mídia*.

A desarticulação dos movimentos sociais, devido às políticas neoliberais adotadas pelo Governo, que dificultam a mobilização e organização das entidades, torna ainda mais necessário iniciativas como essa que, segundo os próprios editores (Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão/ExNEEF) "tem significado de resistência a uma sociedade individualista". Mais do que isso, a qualidade dos artigos e a abrangência dos temas fazem com que a leitura deste Caderno de Debates represente uma importante contribuição político-pedagógica para acadêmicos e professores de Educação Física que buscam melhor qualidade de ensino e de intervenção social.

SILVA, Rossana Valeria de Souza e; ALVES, Maria Bernardete Martins et PRINGOLATO, Elaine Maria Pereira (orgs.). *Produção científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses (1979-1994)*. Uberlândia, UFU/NUBRADITEFE, 1996. [Contatos: Rua Benjamin Constant, 1286 - Bairro Aparecida. Uberlândia/MG - CEP 38.406-039].

Em sua primeira publicação, o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes - NUBRADITEFE, com apoio da Universidade Federal de Uberlândia, apresenta esta valiosa contribuição aos profissionais e demais interessados nesta área, com os resumos, referências bibliográficas e dados complementares de 505 dissertações apresentadas a programas de pós-graduação em nível de mestrado, em Educação Física de sete Universidades brasileiras (UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UGF, UNICAMP e USP).

O resgate da produção científica brasileira na área chega em muito boa hora e representa importante contribuição a todos os professores, pesquisadores e acadêmicos que têm assim uma fonte centralizadora que poderá, inclusive, ser acessada através da Internet ou adquirida pelo sistema Comut. Sem dúvida nenhuma, tão importante quanto a produção de conhecimentos é a tarefa de socializá-los, e as limitações apresentadas até aqui pelos programas de pós-graduação em Educação Física e Esportes estão sendo superadas pela inestimável iniciativa do NUBRADITEFE. Espera-se que as autoras continuem a contar com o apoio e o incentivo de todos os profissionais e instituições da área, a fim de poderem dar prosseguimento a este trabalho.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas, Autores Associados, 1996. [Contatos com a Editora: fone/fax (019)239.5930].

O livro procura oferecer elementos para o entendimento das questões relativas ao lazer, esfera da vida das pessoas que vem crescendo em importância, principalmente se considerarmos os centros urbanos.

Através de um conjunto de trinta e nove pequenos textos, de linguagem simples e direta, são abordados diversos aspectos dos Estudos do Lazer, desde seu entendimento, passando pelos conteúdos culturais que o compõem, as dificuldades para a sua vivência, e suas relações com as demais áreas de atuação humana.

Dirigidos ao leitor em geral, interessado no assunto, os textos são recomendados principalmente como leituras introdutórias, para o aprofundamento em sala de aula ou posterior, em cursos que trabalhem a problemática do Lazer, como Educação Física, Turismo, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Ciências Humanas de modo geral.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o poder das prefeituras.* Campinas, Autores Associados, 1996. [Contatos com a Editora. Fone/Fax(019)239.5930].

Trata-se de um conjunto de textos especialmente elaborados para esta publicação, que procura combinar o estudo e a reflexão de aspectos fundamentais das políticas públicas setoriais de lazer, com relatos de experiências de ações desenvolvidas por executivos municipais.

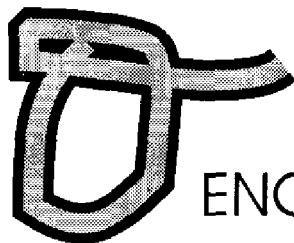
São abordados questões como o papel que cabe aos executivos municipais, a necessidade da interdisciplinaridade nas equipes de trabalho, a importância da consideração do espaço para o lazer, a participação popular, os diversos componentes de Ação Comunitária como estratégia de ação, etc...

Os autores, na sua maioria, fazem parte do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Privadas Setoriais de Lazer, da FEF/UNICAMP, ou são responsáveis pela Administração Municipal, nesse setor, em cidades cujo executivo tem à frente Partidos que acreditam e embasam o seu trabalho na participação popular.

SANTIN, Silvino. *A Biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico.* Ijuí, UNIJUÍ, 1996. (pedidos: fone (055) 332.7100 - ramal 217; fax (055) 332 7977; e-mail: editora@super.unijui.tche.br)

“Há algum tempo ouço dizer que o próximo milênio terá três áreas fundamentais que dizem respeito diretamente ao bem-estar da humanidade. A primeira seria constituída pela informática (...). A segunda grande área seria constituída pela informática (...). A terceira área, anunciada com certo grau de surpresa, seria a Educação Física (...).”

“Na encruzilhada dos caminhos que levam ao centro dessas três grandes áreas de sobrevivência da humanidade, creio eu, a Biomecânica, pela força da sua expressão lingüística, encontra o espaço para suas investigações e construções. Entretanto, não poderá contentar-se com os limites da ciência moderna, nem ficar circunscrita ao princípio de que no universo só existem forças físico-químicas da física cartesiana-newtoniana. Esse passo para fora dos limites da Biomecânica atual acontecerá, adotando-se as idéias de Edgard Morin, em três grandes domínios: física, biologia, antropossociologia.”



ENCONTRO NACIONAL DA SBPC
deste ano será em julho na
cidade de Belo Horizonte.
O CBCE está preparando
uma programação própria
para o evento.

Participe!

carta ao editor

SENHOR EDITOR,

Com satisfação, estamos divulgando a nominata da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, eleita no XVII Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, ocorrido na cidade de Cuiabá/MT, em setembro passado, para o exercício do biênio 96/97.

Coordenadoria Geral:

Coordenadora: Nara Rejane Cruz de Oliveira - ESEFEGO
- (telefax: 062-202-1443)

Coordenador: Nino Francisco da Silva - UFMT (fone: 065-315-8831; fax: 065-315-8838)

Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Coordenadora: Ana Carla Dias Carvalho - UFPel

Coordenadora: Nair Casagrande (Naná) - UFRGS

Coordenadoria de Imprensa e Divulgação:

Coordenador: Ubiratan Azevedo de Menezes (Bira) - UFBa

Coordenadora: Elaine Cristina de Souza - UFSC

Coordenadoria de Finanças:

Coordenadora: Adriane Corrêa da Silva - UFPel

Coordenador: Oberdan Goulart Peres - UFRGS

Comissão Organizadora do XVII ENEEF:

Universidade Estadual do Pará - UEPA

Coordenadoria Regional I:

Coordenador Geral: Adriano Vieira - USP

Coordenador de Comunicação: César Augusto Faria - UNESP-P.P.

Coordenador de Cultura e Produção Acadêmica: Paulo Eduardo Ortiz de Oliveira - UFSCar

Coordenadoria Regional II:

Coordenadora Geral: Adrilene Marize Muradas Nunes - UFMG

Coordenadores de Comunicação:

Flávia - UFU; Sionaldo - UFU

Coordenadora da Cultura e Produção Acadêmica:
Aurora Leão Vieira - UFU

Coordenadoria Regional III:

Coordenadoria Geral:

Maxwell Pereira V. Silva - UFPB

Antônio Fernandes da Silva (Tonhão) - UFPB

Everaldo de Araújo Tibúrcio (Vevé) - UEPB

Coordenadores de Comunicação:

Gheuza de Lourdes S. de Sena - UPE

Fábio de Araújo Costa - UPE

Marcos Aurélio B. Albuquerque - UPE

Coordenadores de Cultura e Produção Acadêmica:

Luciano Rodrigues dos Santos - UFS

Joseir G. de Carvalho (Marujo) - UFPE

Coordenadoria Regional IV:

Coordenador Geral: Éder Macedo - UEPA

Coordenador de Comunicação: Lucílio Otávio - UEPA

Coordenadores de Cultura e Produção Acadêmica:

Alberico Filho - UFPI; Hércules Lima - UFAM

Coordenadoria Regional V:

Coordenador Geral: Edval Alves Ribeiro (Dinho) - UFMT

Coordenador de Comunicação: Vago

Coordenador de Cultura e Produção Acadêmica: Vago

Coordenadoria Regional VI:

Coordenadores Gerais:

Sandra Dalmagro - UFSC

Deise Arenhart - UFSC

Coordenadores de Comunicação:

Gilson Alves de Freitas - UFSC

Elisabete Hammes - UFSC

Alessandra Delprá - UFSC

Coordenadores de Cultura e Produção Acadêmica

Marcelo Victor Rosa - UFSC

Roseane B. G. Ouriques - UFSC

Coordenadoria Geral da ExNEEF

Nota da Editoria: O CBCE deseja sucesso a nova Coordenadoria da ExNEEF e espera continuar atuando em conjunto, respeitada a independência das duas entidades, nas questões maiores da Educação Física/Ciências do Esporte.

INSTRUÇÕES AOS 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;
- relatos de processos de definição de políticas públicas nas áreas de Educação Física/Lazer/Esportes, nos âmbitos institucional e comunitário.

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/Esportes 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 inéditos, redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.
- 3 - Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (03) vias impressas ou fotocopiadas, digitadas em editor de texto Word for Windows ou compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12, em disquete de 3½, não excedendo a 12 laudas.

O texto deverá 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 e inglês (abstract), acompanhado de unitermos nas duas línguas;
- 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.